

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce



UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie

Bakalářská práce

Studijní obor: Psychologie

Mgr. Monika Lukáčová

EDUKAČNÍ STYLY UČITELŮ STŘEDNÍCH ŠKOL

EDUCATIONAL STYLES OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS

Rok předložení práce: 2016

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí bakalářské práce, doc. PhDr. Iloně Gillernové, CSc., za odborné vedení, věcné připomínky a profesionální náhled při zpracování.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením doc. PhDr. Ilony Gillernové, CSc., že jsem řádně citovala všechny použité prameny, literaturu a další odborné zdroje a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 20.4.2016

vlastnoruční podpis autorky

Abstrakt:

Předkládaná bakalářská práce se věnuje edukačním stylům učitelů středních škol. Literárně přehledová část se postupně zabývá popisem nejvýznamnějších edukačních prostředí středoškolských studentů (dospívajících či adolescentů) – rodiny, školy, vrstevníků. Tato část podává zevrubnější informace o socializaci v období adolescence, za jejíž východisko je považována interakce s druhými lidmi, mezi nimiž je zvláště vyzdvižen koncept „významných dospělých“ (rodičů, učitelů) jako nezastupitelných faktorů pro vývoj a rozvoj adolescenta. V návaznosti na charakteristiku interakce a komunikace v pedagogicko-psychologickém kontextu jsou představeny různé přístupy k edukačním stylům učitele i specifickým, která se týkají edukačního prostředí středních škol.

V další části je navržen výzkumný projekt, který věnuje pozornost středoškolským učitelům „Pedagogiky“ a „Psychologie“, u nichž je v úvodu stručně charakterizováno jejich specifické postavení ve vztahu k edukačním stylům. Cílem takové výzkumné sondy by mělo být porovnání edukačních stylů těchto učitelů, k jehož naplnění je navrženo využití dotazníku „Žák o učiteli“ od autorky Ilony Gillernové.

Klíčová slova v českém jazyce:

edukační prostředí, interakce učitel-žák, edukační styl, středoškolský učitel, adolescence, střední škola

Abstract:

The present thesis is devoted to educational styles of secondary school teachers. The literary overview describes progressively the most important educational environment of high school students – their family, school and peers. This section provides more detailed information about socialization in adolescence. The interaction with other people is considered as the starting point of their socialization. The concept of “significant others” (parents, teachers) as an irreplaceable factor of adolescent’s development and growth is particularly highlights at the thesis. Follow-up to the characteristics of interaction and communication at pedagogical-psychological context the different views of educational styles of teachers and specifics that relate to the educational environment of secondary schools are introduced.

In another part of the thesis a research project is proposed. It pays attention to secondary school teachers who teach “Pedagogy” and “Psychology” which are characterized briefly by their specific position in relation to the educational styles at the introduction. The aim of such research project should be comparing educational styles of these teachers. It should be filled by using a questionnaire “Pupil about a teacher” by author Ilona Gillernová.

Key words:

educational environment, teacher-student interaction, educational style, secondary school teacher, adolescence, secondary school

OBSAH

Úvod	8
------------	---

I . L I T E R Á R N Ě P Ř E H L E D O V Á Č Á S T

1. Výchova, vzdělávání, edukace	10
2. Charakteristika středoškolských studentů	14
2.1. Socializace v období adolescence v kontextu významných druhých	14
2.2. Interpersonální vztahy v adolescenci ve školním prostředí	17
2.2.1. Edukační prostředí střední školy a jeho význam pro dospívající	17
2.2.2. Vrstevníci a jejich význam pro dospívající	19
3. Edukační styly učitelů	22
3.1. Pedagogická interakce a komunikace na střední škole	22
3.2. Edukační styly učitelů středních škol a jejich specifika	24

I I . N Á V R H V Ý Z K U M N Ě H O P R O J E K T U

1. Výzkumný problém, cíle projektu a výzkumné otázky	35
2. Výzkumný soubor	37
3. Navrhovaná metoda	37
3.1. Administrace	38
3.2. Způsob analýzy a interpretace dat	39
4. Diskuse	41
Závěr	43
Seznam použité literatury a odborných pramenů	45
Přílohy	52

ÚVOD

Za základní socializační činitele dětí i dospívajících jsou považováni rodiče a učitelé (mezi dospělými) a přátelé a první partneři (mezi vrstevníky). Naší klíčovou otázkou je: co se ukazuje jako účinné, chceme-li směřovat k osobní pohodě dětí a dospívajících, k rozvoji osobnosti a co nejhlubšímu naplnění jejich možností? Na tyto otázky bychom nemohli uspokojivě odpovídat, pokud bychom neznali způsob percipování edukační interakce mezi dospělými a dětmi, resp. v naší práci – mezi dospělými a adolescenty.

Předkládaná bakalářská práce se věnuje edukačním stylům učitelů středních škol. Jejím cílem je charakterizovat edukační prostředí dospívajících (adolescentů) v sociálně-psychologických a pedagogicko-psychologických souvislostech, v návaznosti na to popsat různé přístupy k edukačním stylům učitelů s ohledem na specifika středních škol a navrhnout projekt jejich zkoumání.

Co se týče struktury práce, je tedy dělena do dvou částí – literárně přehledové a návrhové (empirické). V první kapitole literárně přehledové části jsou vymezeny základní pojmy, se kterými práce operuje: výchova, vzdělávání, socializace, edukace, edukační realita, edukační procesy, edukační prostředí. Druhá kapitola je podrobněji strukturována a zaměřuje se na socializaci v období adolescence, na koncept „významných druhých“ a jejich místo ve formování osobnosti dospívajícího. Je zde poukázáno na nejdůležitější interpersonální vztahy adolescenta a tomu odpovídající edukační prostředí rodiny, střední školy a vrstevníků. Autorka se v práci snaží postihnout zejména psychologické souvislosti jednotlivých edukačních prostředí. Prostupujícím elementem edukačního prostředí adolescentů jsou i další složky sociálního styku: pedagogická interakce a komunikace, kterou se zabýváme ve třetí kapitole. Poslední subkapitola tvoří klíčovou část pro celou práci: jsou v ní charakterizovány různé přístupy k edukačním stylům učitele i typologie učitele a definovány dimenze a komponenty edukačního stylu podle I. Gillernové, která se při jejich koncipování inspirovala pojetím J. Čápa (1996). Zmiňovány jsou profesní dovednosti učitele ve vztahu k účinnosti jeho působení a nejnovější výzkumná zjištění vztahující se k dospívajícím a k problematice výuky na středních školách.

Při zpracovávání tématu vycházím z české, slovenské i zahraniční literatury. Co se týče našich (tuzemských) a slovenských pramenů, zpracovávám monografie nebo kolektivní publikace především psychologické, ale místy také pedagogické nebo i sociologické, jejichž využití považuji za nezbytné pro srozumitelné vyložení dané problematiky. Cituji i některé články (především zahraniční) publikované již ke staršímu datu z důvodu předchozí logické návaznosti, jež má čtenář pochopit.

I. LITERÁRNĚ PŘEHLEDOVÁ ČÁST

1. VÝCHOVA, VZDĚLÁVÁNÍ, EDUKACE

V české, tzv. **tradiční pedagogice**, se jako základní pojmy užívají obvykle pojmy *výchova* a *vzdělávání* (či *vzdělání*) (Průcha, 2009a; Zvírotský, 2015). Nahlédneme-li do českých publikací, které se zabývají obecnou pedagogikou, zjistíme, že obsah těchto pojmů je velmi úzce propojen a stanovit, co je jim vlastní (jedinečné), je obtížné. Je vymezována výchova v širším smyslu (záměrné a cílevědomé působení na člověka) a výchova v užším smyslu (vytváření osobnostních kvalit) a samostatně také vzdělání a vzdělávání. **Tyto jevy se však nemohou uskutečňovat odděleně, nýbrž vždy souběžně** (pokud vzděláváme, vždy zároveň vychováváme a naopak). Ustálená není ani zahraniční terminologie: „v latině se rozlišují pojmy *educatio* (-onis), vychovávání, a *eruditio* (-onis), vzdělávání, zjemňování. Rovněž v němčině se užívají termíny *Bildung* (vzdělání) a *Erziehung* (výchova). V ruštině existuje pro vzdělání (i vzdělávání) termín *obrazovanie* a pro výchovu *vospitanije*. Ve francouzštině se vedle výchovy, *éducation*, hovoří o erudici, *erudition*. V angličtině se používá termín *education*, který zpravidla označuje výchovu i vzdělávání“ (Švarcová, 2008, s. 15).

Z důvodu takovéto pojmové roztržičnosti se v současné pedagogické i psychologické vědě od termínů *výchova* a *vzdělávání* upouští a vzniká deskriptivní paradigma tzv. **moderní pedagogiky**, která tyto dva pojmy nahrazuje jedním výrazem – *edukace* (Průcha, 2009a; Zvírotský, 2015). V této práci tedy užívám tento pojem tak, že jím myslím jak výchovu, tak i vzdělávání zároveň. Jde o „celkové a celoživotní rozvíjení osobnosti člověka působením formálních (školských) výchovných institucí i neformálních (rodina aj.) prostředí“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 63).

Pokud mluvíme o edukaci, pak je nutné vysvětlit její odlišnost od pojmu *socializace*, která s ní ale logicky úzce souvisí. Výchova je však v literatuře nesmírně víceznačně „definována“ a obsah pojmu proto nabývá spíše na vágnosti a mlhavosti. J. Čáp (2007a, s. 247) vymezuje výchovu (edukaci) jako „působení záměrné, cílevědomé, směřující k určitému výchovnému cíli – rozvinout v dítěti určité vlastnosti, názory, postoje, hodnotové orientace. Je to působení užívající určitých výchovných prostředků a metod, založených na zkušenostech, tradici, popřípadě i na vědeckých poznatcích“. **Právě znak záměrnosti a cílevědomosti je to, čím bývá výchova odlišována od socializace.** Přesto však nemůže být ani toto hledisko plně uspokojivé, neboť např. J. Langmeier a D. Krejčířová (2006) rozlišují výchovu záměrnou i nezáměrnou (spontánní). Za záměrnou výchovu považují působení vychovatele na vychovávaného, kde vychovatel má nějaký předem promyšlený cíl, k němuž směřuje (tj. takové vymezení je ve shodě s výše uvedeným

pojetím J. Čápa), avšak výchovu nezáměrnou (spontánní) charakterizují jako vědomě neřízené činnosti druhých lidí (ať už v rodině nebo mimo ni). Je pochopitelné, že mezi tím, co je záměrné a bezděčné, je plynulý přechod, kde jedno ovlivňuje druhé. Z tohoto důvodu nelze přijmout pohled na výchovu jako jakousi dílčí složku socializace zcela bez výhrad.

Podle J. Průchy (2009b) je ale pro pedagogickou vědu základním pojmem pojem *edukační realita*. Ta obsahuje vše, co vytváří a spoluurčuje nějaké *edukační prostředí*, dále *edukační procesy* v nich realizované, *subjekty edukace* v nich zúčastněné a také *výsledky edukace*. Pro snadnější orientaci čtenáři poskytují schéma, na němž jsou pojmy zobrazeny schematicky jako soustava vzájemně souvisejících termínů (schéma č. 1).

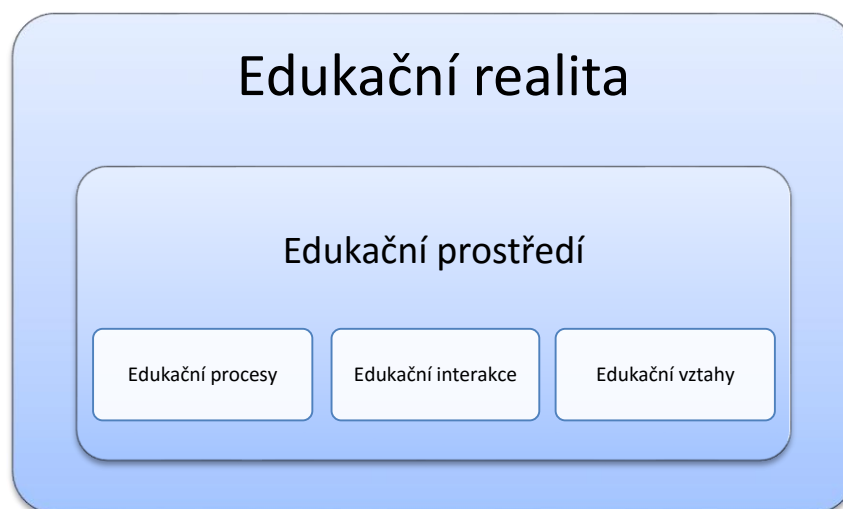


Schéma č. 1 Vztahy mezi pojmy *edukační realita*, *edukační prostředí*, *edukační procesy*, *edukační interakce* a *edukační vztahy*

Edukační realita představuje veškerou skutečnost, v níž probíhají nějaké *edukační procesy*, což jsou všechny lidské činnosti, při nichž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt mu toto učení zprostředkovává. Výsekem edukační reality je určité (specifické) *edukační prostředí*, ve kterém probíhají edukační procesy – neboli každá edukace probíhá v nějakém (edukačním) prostředí. Toto prostředí zahrnuje jednak veškeré **vnější podmínky** (ekonomické, sociální, demografické, etnické aj.), jednak **podmínky vnitřní** (fyzikální a psychosociální, tj. povaha interakce, komunikace a vzájemných vztahů subjektů edukace). Podrobněji přibližuje chápání tohoto pojmu schéma č. 2 (Průcha, 2009a).

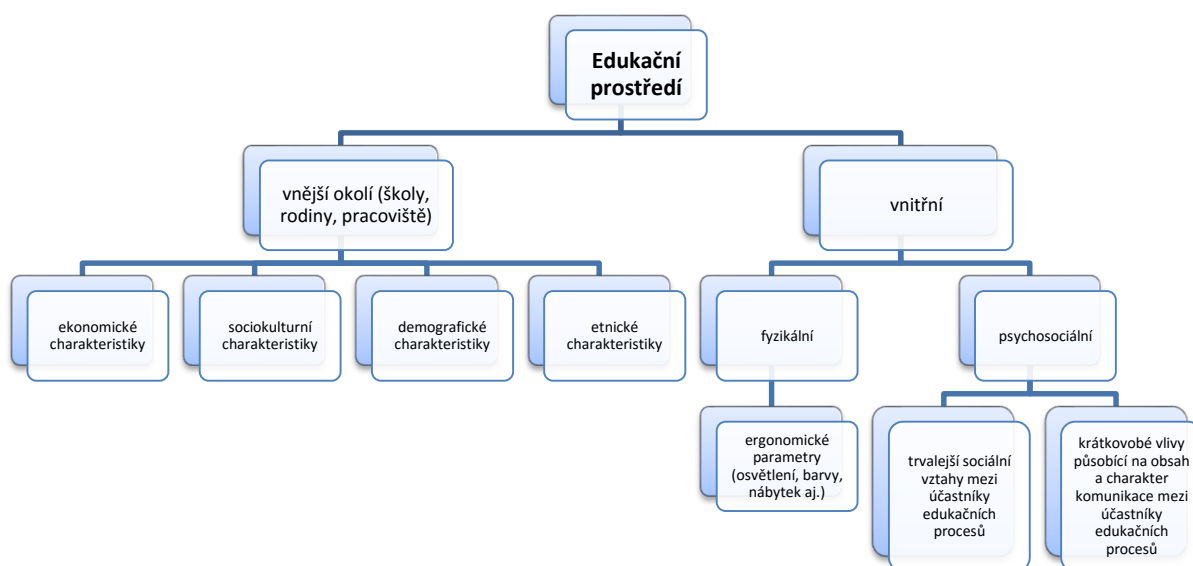


Schéma č. 2 *Složky edukačního prostředí* (podle Průcha, 2009a)

Lze rozlišovat také různé **druhy** (či typy) **edukačního prostředí**. Tyto typologie nejsou pochopitelně jednotné, ale existuje jich celá řada. Ve svých klasifikacích obvykle zohledňují převažující činnost (pracovní, školní, volnočasovou aj.), velikost prostoru (globální prostředí, makroprostředí, mezoprostředí, mikroprostředí), osobnost (exogenní prostředí, endogenní prostředí), prvky a jevy, kterými je prostředí tvořeno (geografické, přírodní, sociální, kulturní a umělecké prostředí), místo (venkovské prostředí, městské prostředí), kvalitu (prostředí chudé na podněty, prostředí přesycené podněty, prostředí optimálně nasycené podněty, prostředí nasycené jednostrannými či mnohostrannými podněty), zdravotní složku (prostředí zdravé prospěšné či škodlivé) (Čábalová, 2011). J. Průcha jmenuje edukační prostředí rodinné, školní, skupinové (formální a neformální), mediální, profesní, zdravotnické, sportovní, vojenské, náboženské a intimní. Vzájemně se liší typem zúčastněných objektů, obsahem, formami, intenzitou edukačních procesů (2009a). V naší koncepci tedy chápeme edukační prostředí v jeho užším pojetí jako **soubor psychosociálních vlivů a vztahů, které vstupují do edukačních procesů**. Tato představa edukačního prostředí se dle J. Průchy (2009a) rozvíjí přibližně od 70. let.

Do edukačních procesů jsou začleněny *subjekty edukace* (ve školním prostředí např. učitel a student).

V dalších kapitolách předkládané práce se zaměříme na zcela konkrétní **edukační prostředí středních škol**, které bude charakterizováno pomocí vnitřních edukačních a socializačních procesů a povahy vzájemné interakce mezi subjekty středoškolské edukace, a to zejména ze **sociálně-psychologického hlediska**, tzn., že naším centrálním

zájem v této práci bude socializace středoškolských studentů, vztahy v dospívání, interakce adolescentů s dospělými (učiteli i rodiči), interakce adolescentů s vrstevníky (spolužáci, přátelé, partneři).

2. CHARAKTERISTIKA STŘEDOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ

2.1 Socializace v období adolescence v kontextu významných druhých

Pokud uvažujeme o formativním působení ostatních lidí na vychovávaného v rámci jeho edukačního prostředí, nelze říci, že by na něj všichni lidé působili stejnou mírou. Do popředí vystupují jen některé osoby, které jsou pak v jeho životě určitým způsobem důležité. Na tento koncept **významných druhých** (*significant others*) upozorňují představitelé fenomenologické sociologie – P. L. Berger a T. Luckmann (1999). Podle nich může socializace lidského jedince probíhat jen v rámci společnosti, protože je založena na *interakci s druhými lidmi*. Rozlišují primární a sekundární socializaci, mezi nimiž primární socializaci považují za nejdůležitější. V rámci obou těchto typů socializace se však jedinec průběžně setkává s tzv. významnými druhými, což jsou osoby, které jsou danému jedinci vnuceni (předem si je nevybírá), zprostředkovávají mu tento svět a v průběhu tohoto zprostředkovávání ho pozměňují, tzn. „vybírají určité rysy tohoto světa v souladu se svým vlastním postavením ve společenské struktuře a také na základě svých individuálních, osobních vlastností, jež se u nich v průběhu života vyvinuly“ (Berger, Luckmann, 1999, s. 130). Podstatnou psychologickou charakteristikou významných druhých je *emocionální vazba* dětí (socializovaných) na ně, neboť bez ní by k interiorizaci vnějších norem, hodnot a dalších společenských imperativů docházelo jen obtížně, ne-li vůbec¹. Dítě se s těmito osobami identifikuje a přijímá je za vlastní (Berger, Luckmann, 1999).

Později, zhruba ve věku okolo osmého až devátého roku, píše G. H. Mead, dochází u dítěte k dalšímu posunu od těchto konkrétních zkušeností, které získalo se „svými“ významnými druhými, k určité generalizaci, o které hovoří jako o **zobecněném druhém** (*generalized others*): dítě se učí chápat všeobecné hodnoty, normy, mravní pravidla společnosti (Giddens, 1999). Jde o postupné chápání od „Maminka se na mě *ted'* zlobí“ přes „Maminka se na mě zlobí *vždy, když rozliji polévku*“ až po „*Všichni* jsou proti rozlévání polévky“ a k poznání, že „*Člověk* polévku rozlévat nesmí“. Je-li v jedinci tento zobecněný druhý vytvořen, primární socializace končí, neboť se stává platným členem společnosti (Berger, Luckmann, 1999).

¹ Je to podobné jako se vztahem autority a výchovy: nikdy od sebe nemohou být oddělovány. „Normy a hodnoty společnosti jsou zakotveny v autoritě a jejím prostřednictvím jsou i prosazovány“ (Vališová, 1998, s. 18). Bez autority se nekoná ani výchova, stejně tak jako bez emočního vztahu nemůže docházet ani ke kvalitnímu interiorizování vnějších hodnot a norem společnosti.

Takto rozlišuje G. H. Mead dvě stadia socializace, která vysvětluje na hře: **play** a **game**. Play je obdobím volné a nezávazné hry, ve které hrají důležitou roli právě oni významní dospělí, které dítě napodobuje. Game se liší v tom, že dítě začíná brát ohledy na ostatní, když si s nimi společně hraje. Je to hra s pravidly, ve které je ohled na druhý nutný. Proto už ve hře tohoto typu nehrají tak důležitou roli významní druzí, ale především generalizovaní (zobecnění) druzí (Mead, 1932).

Činiteli socializace jsou nejruznější **sociální skupiny**, do kterých je jedinec začleněn, a nejruznější **lidé** (členové skupiny), k nimž má jedinec (v našem případě dospívající) určitý **sociální vztah** (Odehnal, 1988). Za významné druhé můžeme tedy v období adolescence považovat **rodiče, sourozence, učitele, přátele, partnery** aj.

Hlavním cílem této práce není hlouběji prozkoumávat rodinné interakce adolescentů, avšak přijmeme-li shodu řady autorů v tom, že **rodina je základním socializačním činitelem** (např. Helus, 1987; Vágnerová, 2008; Šulová, 2010), pak musíme uznat, že rodina je pro adolescenty neodmyslitelná a bez jejího zmínění by charakteristika středoškolského studenta nebyla úplná.

Ačkoli by se mohlo zdát, že pro adolescenty na střední škole již rodinné zázemí nehraje tak velikou roli, je nutné vyzdvihnout, že tomu tak není. Rodina poskytuje adolescentovi mnoho důležitých podnětů a zkušeností a patří mezi základní oblasti vztahů adolescentů (Macek, Lacinová, 2012).

Již jsem zmínila, že **rodiče** (vlastní, nevlastní) lze za významné dospělé považovat, ačkoli se jedná spíše o „institucionálně určené“ významné druhé a kromě toho své významné postavení si drží spíše jen po určitou část života, i když je to část velmi důležitá. S postupem času se jejich pozice obvykle oslabuje (ale neztrácí se) a je doplňována jinými osobami, významnými druhými, např. životním partnerem, vlastními dětmi, přáteli.

Edukační prostředí rodiny dospívajících tvoří ale i další významní druzí: **jiné pečující osoby** (babičky, dědečkové, tety a další příbuzní) a také **sourozenci** (vlastní, nevlastní), o nichž se ale v této práci podrobněji zmiňovat nebudeme.

Podstatným vývojovým úkolem dospívání je **stát se emočně nezávislým na rodině a vybudovat další mimorodinné trvalé a hluboké sociální vztahy** (přátelské vztahy s vrstevníky obou pohlaví, párové vztahy) (Schleyer-Lindenmann, Piolat, 2011). Je jasné, že s ohledem na tuto proměnu musí docházet i k **proměně vzájemného vztahu a interakce dospívajícího adolescenta a jeho rodičů**, sourozenců, příp. dalších rodinných příslušníků. „Dospívající tráví s rodinnými příslušníky méně času, mnohdy soužití s rodinou velmi významně zasáhne zahájení studia na střední škole mimo místo bydliště.

Adolescenti se stěhují do domova mládeže, jejich kontakt s rodinou probíhá pouze během víkendů a často je i tehdy omezen na několik hodin denně“ (Krejčová, 2011, s. 21).

V této souvislosti je nutné zmínit jeden z dalších významných vývojových úkolů adolescenta, a to práci na vlastní **identitě**. Má se za to, že při jejím hledání a snahách o nalezení dochází z tohoto důvodu k častějšímu **rizikovému chování, rebelii, experimentování** dospívajících. K uvolnění z vazby na rodinu přispívá i fakt, že tyto obvykle typické adolescentní projevy mohou být častějším **zdrojem konfliktů**. Pokud k tomuto vymezování se vůči autoritám dospělých a konfrontaci s nimi nedojde v tomto období, je možné, že se potřeba vzdorovat objeví v pozdějším období, kdy už to může být méně přijatelné, např. z hlediska sociální kontroly okolí. Cílovým bodem proměny vztahu rodič-adolescent by mělo být oboustranné symetričtější postavení (Baumrind, 1991).

Naproti tomu pokud byly vztahy dospívajících s rodiči dobré již od dětství, obvykle se tímto směrem rozvíjejí i v adolescenci, pokud ale zahrnovaly určité konflikty, ať už zjevné, nebo latentní, vstup do období adolescence ještě více zvyšuje pravděpodobnost, že se tyto konflikty projeví naplno (Macek, Lacinová, 2012). Přesto však **hypotéza o nutnosti vyhraněného mezigeneračního konfliktu** („*generation gap*“) pro zdravý a přirozený vývoj adolescenta (v souvislosti s hledáním jeho vlastní identity) **nemusí platit**. Z hodnocení výzkumů A. C. Petersonové (1988) z Pensylvánské univerzity na téma vztahů dospívajících s jejich rodiči vyplynulo, že většina adolescentů si se svými rodiči spíše rozumí a vysoká hladina konfliktů v rodinném prostředí má spíše negativní vliv na jejich rozvoj (souvisí s častějším výskytem brzkého stěhování, útěků, připojování se k nějakému kultu, předčasného manželství a rodičovství, nedobrovolným ukončením studia na škole, rozvojem psychiatrické diagnózy, sebevražednými pokusy nebo zneužívání drog).

V porovnání s předchozí vývojovou etapou lze vztahy s rodiči v adolescenci popsat jako směřující spíše k určité **stabilizaci a symetrickému postavení**. Na jedné straně se rodičům vzdalují svou autonomií v rozhodování a jednání, na druhé straně dochází také často k přehodnocování původních konfrontačních stanovisek vůči rodičům. Tato skutečnost byla zaznamenána i empiricky – adolescenti vykazovali vyšší podobnost hodnotové orientace a cílů (týkajících se dospělosti a dlouhodobé perspektivy) s rodiči než s vrstevníky (Macek, Štefánková, 2012; Meeus, Dekovic, 1995).

I. Gillernová nahlíží na koncept důležitého dospělého pomocí *teorie zóny nejbližšího vývoje* L. S. Vygotského. Zóna nejbližšího vývoje u dítěte je vzdálenost mezi aktuální vývojovou úrovní a potenciální vývojovou úrovní, kde tato vzdálenost může být překonána prostřednictvím pomoci druhé osoby (rodiče, učitele, vyspělejšího dítěte apod.). Role druhé osoby, nejčastěji dospělého, spočívá ve snadnějším dosažení nové

vývojové etapy ve srovnání s průběhem vývoje, který bychom mohli označit jako spontánní. Klíčem k dosažení vývojového posunu je společná činnost obou účastníků (Vygotskij, 2004). V. K. Zaretskii, které se pokouší ve svém článku o rekonstrukci myšlenek Vygotského, v této souvislosti píše: „...pokud se děti stanou schopnými dělat nezávisle to, co „včera“ mohli dělat pouze ve spolupráci s dospělým, pak byla pomoc dospělých účinná“ (2009, s. 78). Všichni dospělí pochopitelně nemají pro adolescenty stejný význam. „Důležitou úlohu v procesech interiorizace v koncepci L. S. Vygotského hrají dospělí, kteří v různých činnostech a za pomoci řeči podporují zprostředkování sociální a psychologické úrovně ve vývoji psychických funkcí“ (Gillernová, 2009, s. 84).

2.2 Interpersonální vztahy v adolescenci ve školním prostředí

2.2.1 Edukační prostředí střední školy a jeho význam pro dospívající

Socializace jedince dále pokračuje ve své sekundární formě, kde na děti a dospívající působí prostředí školy. V roli významných druhých zde vystupují především **učitelé** nebo jiní pedagogičtí pracovníci (např. vychovatelé, vedoucí zájmových kroužků a sportovních oddílů). Je ale zajímavé, že ve výzkumech „významných druhých“ adolescenti jmenují nepřibuzné dospělé (tedy včetně učitelů) výrazně méně než rodiče, přátele a příbuzné (Darling, Hamilton, Shaver, 2003). Je ovšem nesporné, že „ačkoli aktivita dítěte [*adolescenta*] samotného je zřejmá, jsou to dospělí, kteří výrazně stimulují a ovlivňují jeho rozvoj, jsou to dospělí, kteří rozhodují o edukačních postupech, jsou odpovědní za dítě a jeho vývoj“ (Gillernová, 2006, s. 1). U učitelů tento význam vystupuje tím více, čím ho dáme do souvislosti s neustálým prodlužováním školní docházky, profesionalizací adolescentů a také faktem, že učitelská role představuje nejčastější roli dospělého, s nímž se dospívající setkávají (Ježek, 2012).

Jak ale škola a učitelé přispívají k socializaci dospívajících? Jaký mají význam pro jejich rozvoj? Uznáme-li, že mezi zásadní úkoly adolescence patří také **rozvoj a posílení intrinsické motivace v pracovní oblasti, osvojení nových znalostí a vybudování pevných a trvalých sociálních sítí** (Zarrett, Eccles, 2006), je evidentní, že k těmto vývojovým změnám školní prostředí a sociální procesy a vztahy v něm významně přispívají (Krejčová, 2009). Pro socializační působení ve škole jsou v tomto směru typické mechanismy **učení pomocí odměn a trestů, učení nápodobou a identifikací, učení anticipací** a s ním související působení očekávání (např. sebenaplnující se předpovědi). Je pochopitelné, že studenti zde nehrají roli pouhých objektů socializace, ale jsou v ní sami

aktivní, to znamená, že veškeré tyto mechanismy sociálního vrůstání mají vést k seberegulaci, **sebevýchově**.

Socializační působení školy má s rodinným působením společnou **dlouhodobost** tohoto působení, liší se však v míře systematickosti, cílevědomosti – v **profesionálním působení na dospívající** (Gillernová, Horáková Hoskovcová, 2012). Přestože rodiče představují v životě dětí a dospívajících obvykle významné vychovatele, lze na ně v tomto ohledu nazírat spíše jako na laiky (v otázkách formování osobnosti dětí a dospívajících). Je ale zajímavé, že adolescenti hodnotí roli učitele příznivěji, když se domnívají, že jde o jeho vnitřně motivovanou činnost, nikoli profesionála, u něhož předpokládají extrinsickou motivaci (Wild, Enzle, Hawkins, 1992).

Význam školy v rozvoji adolescentů spočívá nejenom v osvojování si nejrůznějších vědomostí, ale zejména také schopností, dovedností potřebných pro jejich **plné začlenění do života ve společnosti**². Ačkoli ve škole je určitá míra volnosti možná, je nutným předpokladem, k naplnění přípravy jedince pro budoucí život, důslednost v dodržování pevně stanovených norem (typicky např. školního řádu) a jejich interiorizace. „Škola je prostředí, kde se dítě *[dospívající]* učí komunikovat a obecně se vztahovat ke škole jako instituci s jejími požadavky a zároveň se učí žít ve skupině spolužáků své třídy“ (Gillernová, Horáková Hoskovcová, 2012, s. 18). Škola je instituce, která **zprostředkovává makroprostředí** (předává společenské poznatky a normy), a také instituce, kde dochází k reálnému společenskému styku, setkávání člověka s člověkem (pedagogy a studenty), tudíž je **prostředím sociální interakce, komunikace, vztahů**, které mohou postoj ke škole výrazně ovlivnit (Čáp, 1996). Roli učitelů můžeme dát opět do souvislosti s již zmíněnou zónou proximálního vývoje (viz výše).

Roli učitele můžeme přiřadit k rolím formálním (neosobním), nicméně tato skutečnost není překážkou v rozvoji **osobního vztahu** učitele a studenta, pokud jsou k tomu vhodné podmínky. „Pravděpodobnost navázání vztahu tak může určovat především charakter interakcí mezi učiteli a žáky *[studenty]* (a mezi žáky různých ročníků navzájem), tj. kultura školy či psychosociální klima školy“ (Ježek, 2012, s. 84). Takovým důležitým činitelem mohou být v tomto směru např. samotní vrstevníci a jejich normy. Studenti mají pochopitelně potřebu sociálního přijetí, resp. kladného hodnocení skupinou. Navázání osobnějšího vztahu s učitelem může být ale vrstevníky vnímáno jako něco nepatřičného a směšného (Davis, 2003). Takový osobní vztah ale může plnit funkci jakési kompenzace v případě nepříznivých rodinných vztahů, zejména pro dospívající s tzv. nejistým attachmentem k rodičům (Zarret, Eccles, 2006; Howes, Matheson, 1992).

² Tento trend se dnes velmi výrazně uplatňuje v kurikulárních dokumentech nejenom pro střední školy (např. Balada a kol., 2007) i v konkrétní pedagogické praxi.

Bylo prokázáno, že kladný vztah učitele a studenta je spojen s příznivým vývojem osobnosti studenta v oblasti jeho vztahu ke škole, vyšší představy o vlastní účinnosti (self-efficacy), důkladnějšího soustředění se na akademické cíle a lepšího prospěchu (Roeser, Eccles, Sameroff, 2000; Roeser, Midgley, Urdan, 1996).

2.2.2 Vrstevníci a jejich význam pro dospívající

Mezi významnými osobami, které podstatně ovlivňují průběh socializace adolescentů, nemůžeme opominout ani **vrstevníky**. Pro období adolescence (i etapu předcházející) je typické, že vztahy s vrstevníky postupně nabývají větší váhy. Již jsem zmínila, že budování přátelských vztahů a své pozice v rámci skupiny je jedním z vývojových úkolů dospívání (Schleyer-Lindenmann, Piolat, 2011).

Lze říci, že funkcí vrstevníků je posílení vývoje identity jedince (Arnett, 2009; Erikson, 1974; Macek, 2002). Vrstevnické vztahy mají svůj význam v umožňování vzájemné výměny názorů, pocitů, vzorců chování (Kon, 1986; Macek, 1999).

V rámci vrstevnických vztahů se rozvíjejí jak **vztahy přátelské**, tak i první trvalejší **vztahy partnerské**, které mohou nabývat i vážnějších rozměrů. Podle M. Vágnerové (2008) již nejsou „party“ pro adolescenty tak zajímavé jako tomu bylo v předcházejícím vývojovém období.

Jsou to právě vrstevníci, které můžeme považovat za důležitý zdroj **emoční a sociální opory** adolescentů (Vágnerová, 2008; Širůček, Širůčková, 2012). Podle E. Farkašové (1997) umožňuje dobrá vrstevnická sociální opora hladší překonávání každodenních těžkostí dospívajících. „Nejsnáze tedy můžeme prožívanou sociální oporu definovat jako pocit dostupnosti druhých, pocit, že na druhé je možno se spolehnout v řešení svých obtíží, že důležití druzí jsou „k dispozici““ (Širůček, Širůčková, 2012, s. 49).

Bez významu ale není ani adolescentovo **postavení v rámci skupiny**, které si vydobývá a má značnou sociální hodnotu. Je dána jednak oblíbeností, jednak vlivem (Vágnerová, 2008). V tomto ohledu si svoji důležitost získává **školní třída** jako malá sociální skupina, v níž se dospívající učí soužití s druhými, autoregulaci, vystupování, kooperaci, konformitě aj. Je tedy patrné, že patří mezi nezanedbatelné socializační faktory (Gillernová, Horáková Hoskocová, 2012). Je nutné poznamenat, že pohled na školní třídu se jeví jinak v očích studentů (**sociální prostor** s příležitostmi k vrstevnickým interakcím) a jinak v očích středoškolských učitelů (**pracovní prostor**, ve kterém lze naplňovat učební cíle) (Cotterell, 2007). Podle L. Krejčové (2011) je úkolem školy, aby dospívajícím zajistila podporu vrstevnické skupiny tak, aby nedocházelo k přílišné polarizaci skupin podle jedné, předem dané, dimenze (např. kdo poslouchá a neposlouchá

hip-hop). Díky tomu mají studenti střední školy možnost vybírat různé názory a členství v odlišných sociálních skupinách. „Prostřednictvím vzájemných vazeb mohou dospívající rozvíjet své sociální dovednosti, mají možnost zkoušet různé formy komunikace, spolupráce, jsou nuceni přemýšlet o chování a myšlení druhých osob, posiluje se jejich schopnost empatie, učí se rozumět skupinovému hodnotám a normám. Na úrovni individuálního vývoje umožňují interpersonální vztahy dospívajícím definovat a strukturovat své vlastní zájmy, postoje a hodnoty. Z hlediska učebního procesu mohou vztahy ve třídě působit jako zdroj stimulace a motivovat k aktivitě, ale také mohou mít vliv zcela opačný“ (Krejčová, 2011, s. 93).

Fungování takové sociální skupiny jakou je školní třída, je také obvykle spojeno se sociálními normami a hodnotami. Pro období adolescence (ale i předcházející období pubescence) je typická **proměna jejich vztahu k tzv. autoritám** (Vágnerová, 2001). „Zpravidla bývají nahlíženy kritičtěji, adolescenti projevují snahy o nich diskutovat, a pokud je vnímají jako příliš formální a ze strany učitelů sice vyžadované, avšak jimi samotnými nedodržované, neakceptují je“ (Krejčová, 2011, s. 96).

Dalším důležitým tématem vrstevníků ve vztahu k prostředí střední školy je problematika motivace studentů. Bylo prokázáno, že adolescenti, kterým se po nástupu na střední školu nepodařilo navázat bližší vztahy s některými ze svých spolužáků, vykazovali vyšší riziko horších školních výsledků (Wentzel, McNamara Barry, Caldwell, 2004). Při tom je třeba vzít v úvahu, že adolescenti si volí své spolužáky-kamarády podle obecnějšího principu vzájemné podobnosti (v rysech osobnosti, postoji ke škole, k učení) (Arnett, 2009), což má zpětný vliv na jejich vlastní školní úspěšnost.

Druhou oblastí vrstevnických vztahů jsou vztahy v rámci opačného pohlaví, o nichž bych se chtěla také krátce zmínit, neboť i ty mohou podstatně ovlivňovat motivaci ke školní práci. Ačkoli první projevy zájmu o druhé pohlaví byly dominantní zejména v předešlém období, nyní dochází k dalšímu rozvoji. Typická je především experimentace (Vágnerová, 2008). **Partnerským vztahům** dospívajících dříve nebyla věnována přiměřená pozornost a pro svoji **přechodnost a proměnlivost** byly v minulosti často bagatelizovány (Collins, 2003). Jen málo byly prožitky dospívajících v této oblasti akceptovány (Macek, Lacinová, 2012). V adolescenci dochází také k celkové pohlavní zralosti, do tohoto období je také většinou načasován první pohlavní styk, který pro adolescenty znamená většinou zvýšení statusu a prestiže v očích jeho vrstevníků (Vágnerová, 2008). V současné době stále nemáme příliš mnoho empirických údajů o této oblasti, avšak je důležitá, neboť rané partnerské vztahy zahrnují podstatnou část sociálního vývoje dospívajících, naplňují jejich svět reálný i fantazijní. Role partnerů a

jejich formativní působení na adolescenty je neoddiskutovatelná vzhledem k tomu, kolik času spolu tráví, jaké aktivity spolu sdílejí apod. (Lacinová, Michalčáková, 2012).

Je jasné, že konkrétní vztahové sítě, společně tvořící edukační prostředí studentů středních škol, se pochopitelně **vzájemně prostupují, ovlivňují, nejsou izolované**. Jejich rozdělení do jednotlivých podkapitol jsem zvolila z důvodů ryze didaktických, tj. pro větší přehlednost a srozumitelnost čtenáře.

3. EDUKAČNÍ STYLY UČITELŮ

3.1 Pedagogická interakce a komunikace na střední škole

Ve školním prostředí dochází běžně k situacím, které bychom mohli označit jako situace **sociálního styku**. Na tomto místě pak dochází ke spojení psychologie pedagogické a sociální, jejímž úkolem je zajímat se o to, co se děje, když se setká člověk s člověkem nebo člověk se skupinou lidí. Pro výklad naší problematiky je proto důležité neopomenout, že jednotlivé složky tohoto sociálního styku, o nichž budu mluvit, se promítají i do vztahu učitele a studenta. První takovou složkou je **sociální percepce**, tzn. vnímání a poznávání světa kolem nás, vytváření si obrazu o okolí, partnerovi, o sobě samém (Mareš, Krivohlavý, 1995; Vališová, 2011).

Druhou složkou, která má v této práci pro nás významnější postavení, je vztah učitele a studenta jako vztah **interakce**. Znamená to, že učitel a student jsou spolu ve vzájemném působení, něco se mezi nimi děje – „je to způsob, jímž si se svými žáky učitel buduje vztah a jímž je vede/řídí v průběhu učebního procesu, přičemž žáci pochopitelně nezůstávají v roli pasivních příjemců, ale na učitele nějak reagují a mnohdy opětovně přispívají k určitým projevům jeho chování a jednání“ (Gillernová, Krejčová, 2011, s. 5). Nikdy tedy mezi nimi nedochází k jednosměrnému působení.

Jelikož v průběhu interakce s druhými lidmi dochází k předávání, přijímání, konfrontování, sdílení určitých významů, stala se třetí, neoddělitelnou součástí sociálního styku složka **sociální komunikace** (Mareš, Krivohlavý, 1995).

Jak si jistě pozorný čtenář mohl všimnout, z předchozích řádků vyplývá, že já sama jsem tedy zastáncem toho, že interakce a komunikace spolu velmi úzce souvisí a dají se jen těžko oddělovat. Existují však i odlišné pohledy na chápání těchto dvou pojmů – jiní autoři se domnívají, že jde o procesy odlišné: „Pokud uvažujeme, čím je zprostředkováno sdílení významu, jsme v rámci komunikace. Pokud uvažujeme, co znakově vyjádřený význam sám zprostředkovává, jsme v rámci interakce“ (Janoušek, 1968, s. 42). J. Mareš a M. Krivohlavý (1995) vydělují tři aspekty, jimiž lze na dané procesy pohlížet:

- a) interakce je proces obecnější a nadřazenější procesu komunikace,
- b) jde o jediný proces, ale o dva jeho aspekty,
- c) jde o dva různé procesy, které ale mají určité části společné.

Pokud však zůstaneme v kontextu školy a sociálního světa v ní, pak je nutné vysvětlit, co přesně se míní **pedagogickou interakcí** a **pedagogickou komunikací**: Pedagogickou interakcí budeme mít v této práci na mysli „vzájemné působení dvou nebo

více subjektů v průběhu edukačního procesu“ (Sklenářová, 2013, s. 16). Tato definice srozumitelně a výstižně postihuje nejdůležitější aspekty interakce v pedagogickém kontextu. Pedagogická komunikace je typická tím, že „jsou v ní přesně určeny časové a prostorové podmínky, určení účastníci (učitelé, spolužáci aj.), je stanoven cíl, obsah komunikování, jsou předsána pravidla styku mezi učitelem a žáky *[studenty]*“ (Vališová, 2011, s. 226-227). Ačkoli je pedagogická komunikace zvláštním příkladem komunikace sociální, vidíme, že má svá specifika.

Cílem této podkapitoly není postupně popisovat všechny jejich důležité oblasti tak, jak je uvádí literatura (její cíle, funkce, účastníci, pravidla, verbální i neverbální projev atd.), ale naznačit jejich vztah s ohledem na naši problematiku. **Pedagogická interakce a komunikace se významně promítá do celkového edukačního stylu učitele a na středních školách je očekáván určitý způsob, s nímž budou učitelé do interakce se studenty vstupovat.** Např. pokud student nemá právo vzít si kdykoliv slovo, může mluvit jen s tím, s kým je mu to určeno a o tom, co je mu právě dovoleno, na určeném místě a délka rozhovoru je omezena (Gavora, 2005), pak se dá očekávat, že studenti u takového učitele budou vnímat jeho silné řízení. Naopak, pokud učitel dává dostatek času na odpověď, je studentům dovoleno odbočit od tématu za předpokladu, že jejich příspěvek je hodnotný, může klást otázky svým spolužákům i učiteli, může se obrátit s žádostí o pomoc jak na učitele, tak na spolužáky anebo si může zvolit téma učiva po společném projednání s učitelem (Gavora, 2005), pak můžeme očekávat, že percipované řízení bude hodnoceno jako středně silné.

Dimenze edukačního vztahu bude zřejmě souviset s obsahem sdělovaného (např. pochvalou nebo pokáráním), s formou, jakou je obsah sdělován (tzv. paralingvistické aspekty řeči – např. křik bude asi spojován se záporným vztahem), s neverbální komunikací (vizika, kinezika, gestika, mimika, posturologie, haptika, proxemika, úprava zevnějšku apod.).

S ohledem na věkovou kategorii středoškolských studentů pak můžeme očekávat, že přiměřený způsob interakce a komunikace s nimi se bude blížit spíše střednímu řízení (ne příliš direktivnímu vedení) s kladným emočním vztahem. Vycházím z toho, že „čím méně děti (ale samozřejmě i adolescenti) cítí, že jsou vychovávány, tím lépe pro výchovu“ (Pelikán, 1995, s. 70).

Sociální vztahy ve škole nabývají mnoho podob a jsou velmi proměnlivé v závislosti na aktuálním kontextu. Představují ale základ edukačních procesů. **Edukační vztah mezi učitelem a studentem střední školy lze považovat za asymetrický,** kde držitelem moci je především učitel. Role učitele a studenta jsou sice asymetrické, ale zároveň jsou i komplementární – učitel nemůže být učitelem, pokud nemá studenty, které by mohl učit,

a naopak. V edukačním prostředí školy však pro dospívající hrají významnou roli i **vrstevnické vztahy**, které jsou typické spíše svou **symetričností** (Gillernová, 2012), o nichž byla řeč již v předešlé subkapitole.

Tak jako všechny ostatní mezilidské vztahy, jsou i edukační vztahy mezi učitelem a studentem zatíženy tzv. **percepčními chybami při sociální interakci** (též chyby v sociální percepci), které jsou zdrojem zkreslení při posuzování osobnosti druhého: atribuční chyba, haló efekt, Pygmalion efekt (Rosenthalův efekt), projekce, stereotypizace, efekt mírnosti a shovívavosti aj. (Kern a kol., 1999; Nakonečný, 2009). Empiricky získané zásadní poznatky na toto téma, vliv subjektivity v učitelově percepci studenta, publikovali psychologové Z. Helus a J. Pelikán (1984).

V současné době jsou hojně prosazovány myšlenky **humanistické psychologie i pedagogiky**. Tyto proudy jsou typické svým důrazem na obhajobu hodnoty člověka jako takového a především jeho růstu a rozvoje. Ve školním prostředí to znamená chápání studenta jako aktivního tvůrce sebe sama v interakci a komunikaci s druhými, zdůraznění kooperace, dání důvěry druhému, orientace na osobnost studenta, který je vnímán jako subjekt výuky. Do popředí zde vystupuje partnerský, otevřený, přímý a sympatizující vztah mezi učitelem a studentem. Vyzdvihuje se respekt a úcta k němu, směřování k participaci a nesení přiměřené míry vlastní odpovědnosti (Vališová, 2011). J. Pelikán (1995) označuje tuto interakci jako interakci substancionální a klade ji do protikladu k interakci bipolární.

„Někteří učitelé i rodiče se při tomto pojetí výchovy obávají ztráty autority, prestiže, respektu založeného na mocenské pozici, kázně u dítěte a žáků. Postupy vycházející z přirozené autority a respektu však napomáhají vytvářet v rodině i ve škole atmosféru příjemného, klidného, vyrovnaného, milého a přátelského prostředí“ (Vališová, 2011, s. 238).

3.2 Edukační styly učitelů středních škol a jejich specifika

Je evidentní, že středoškolští učitelé patří mezi ty, kteří mohou významným způsobem vstupovat do edukačního světa adolescenta. Pokud přijmeme toho východisko, pak interakci mezi ním a studentem lze porozumět pomocí tzv. **edukačního stylu učitele**, který obsahuje nejméně dvě dimenze: **vedení (řízení)** a **edukační vztah**. Dimenze řízení je považována za proměnnou dynamizující, dimenze edukačního vztahu naopak za proměnnou spíše stabilizující (nikoli stabilní). Jedná se o základní rámec reagování a chování učitele, **relativně trvalou charakteristiku interakce učitele a studenta**, která se

projevuje skrze opakované a pravidelné prvky a vlastnosti jeho interakce (Gillernová, 2013).

V samotném začátku je potřeba upozornit na to, že literatura neužívá zcela jednotné pojmosloví týkající se vnímání učitelova působení. Pojmy *učitelovo pojetí výuky*, *učitelovy postoje k žákům*, *vyučovací (výukový) styl učitele*, *výchovný styl učitele*, *edukační styl učitele* mají mezi sebou mlhavou hranici. Někde jsou užívána jako synonyma, jinde jsou chápána jako samostatné výrazové jednotky³.

Než však přejdu k bližšímu osvětlení edukačního stylu učitele v pojetí I. Gillernové, které je pro tuto práci stěžejní, vyložím nejprve různé přístupy k edukačním stylům učitele.

Často citovaná je teorie vzniklá ve čtyřicátých letech dvacátého století, kterou vytvořil švýcarský psycholog Ch. Caselmann. Jedná se o typologii dichotomizující učitele na logotropy a paidotropy. Předpokládá, že **logotrop** (řec. *logos* – slovo, význam, rozum, smysl) je učitel zaměřený na obor, zatímco **paidotropem** (řec. *paidós* – dítě) označuje učitele, pro něhož je typické, že zaměřuje svoji pozornost na studenta.

V souladu s moderními poznatky o interakci učitele a studenta můžeme říci, že se v pedagogické praxi nelze obejít bez obou aspektů, neboť „oba typy učitelů v krajních podobách vedou k nežádoucím výsledkům“ (Čáp, 2007a, s. 265). Ideální model interakce se studentem pochopitelně neexistuje, ale je zřejmé, že je nezbytná určitá míra **flexibility, dynamičnosti a mnohotvárnosti** chování a jednání učitele – podle situace, učebního obsahu apod. (Gillernová, 2013). Jsou tím na něj samozřejmě kladeny vysoké nároky.

Uvedme na tomto místě v souvislost, že **současným problémem středoškolských učitelů je fakt, že se často orientují logotropně** – soustředí se na odborné a vzdělávací aspekty a zanedbávají aspekty výchovné a komunikační. Je zřejmé, že se tím oslabuje jejich vzdělávací a odborné působení a ztěžuje rozvoj zájmů studentů o předmět neosobního a neoblíbeného logotropa (Čáp, 2007a).

Podobné bipolární přístupy najdeme i jinde: poměrně jednoduché dělení vyučovacích stylů předkládá N. A. Flanders (1961), který dělí vyučovací styly učitele na **direktivní** a **nedirektivní**. Jde o škálu učitelova působení na studenty od direktivního vedení k podněcování jeho vlastní samostatnosti a odpovědnosti ve vzdělávání. Přejod od direktivního vedení k nedirektivnímu je podmíněn profesními kvalitami učitele, záleží na jeho toleranci a empatii k žákům, na jeho kreativité a pedagogickém umu (Dytrtová,

³ Vzhledem k limitovanému rozsahu předkládané práce si dovoluji zájemce o přiblížení dané problematiky pouze odkázat na monografii J. Mareše, našeho předního psychologa zabývajícího se kupř. komunikací a interakcí mezi lidmi, sociálním klimatem školní třídy, individuálními styly žáků, *Pedagogická psychologie* (2013), ve které najde důkladně popsane rozdíly mezi zmíněnými pojmy.

Krhutová, 2009). Společným bodem těchto teorií je přítomnost autoritativní orientace na jedné straně a liberálnosti na straně druhé.

Americký psycholog, který se orientoval na otázky kognitivní psychologie a psychologie učení, H. A. Witkin, ve spolupráci s kolegy přinesl klasifikaci obsahující kategorii **globálního** a **analytického typu**. Globální vyučovací styl, jak název napovídá, je charakteristický komplexností vnímání určité situace. Prvky v ní jsou vždy chápány v konkrétním kontextu této situace, takže tento typ učitelů je většinou zaměřen více paidotropně (menší odstup od žáků, empatičtější, ochoten přizpůsobovat se potřebám a přáním žáků).

Naproti tomu analytický vyučovací styl vnímá jednotlivé prvky jasně odlišené od kontextu celé situace, protože dovede abstrahovat od vlivu okolí, přání i potřeb žáků. Učitelé užívající tento vyučovací styl tudíž bývají často vsazováni spíše do logotropní orientace – pro jejich orientaci na výkon bez ohledu na snahu studenta (Witkin, Moore, Goodenough, Cox, 1977; Škoda, Doulík, 2011).

G. D. Fenstermacher a J. F. Soltis (2008) rozlišují již tři základní vyučovací styly: **exekutivní** (manažerský), **facilitační** a **liberální** (pragmatický). K této klasifikaci došli na základě pěti základních prvků vyučování, za které si zvolili výukové metody, vlastnosti a potřeby žáků, znalosti učiva a cíle a charakter interakce mezi učitelem a studenty. Exekutivní vyučovací styl je typický tím, že se zaměřuje na efektivní využívání času, orientaci studenta v učivu, korektivní zpětnou vazbu a povzbuzování. Orientování studenta je realizováno sdělením cíle a obsahu (co se bude učit) a také metody (jak se to bude učit). Během vyučování je kladen důraz na průběžnou práci s chybou, a to za nepřetržitého povzbuzování studentů v jejich činnosti (verbálně i neverbálně).

Hlavními rysy facilitačního stylu je zaměření pozornosti na osobnost studenta – na jeho osobnostní rozvoj. Na učivo samotné nahlíží učitel-facilitátor spíše jako na prostředek k rozvoji studenta než jako na cíl sám o sobě. Tohoto rozvoje chce dosáhnout za využití jeho dosavadních životních zkušeností, které jsou samotnému studentovi blízké a jsou pro něj reálné (konstruktivistické rysy facilitačního stylu učitele). Tím se zvyšuje efektivita učebního procesu. Učitel-facilitátor se soustředí také na potřeby, zájmy, přání, obavy, silné a slabé stránky konkrétního studenta. Pojetí facilitačního stylu vychází v podstatě z hlavních myšlenek humanistické psychologie a pedagogiky.

Poslední styl, který výše uvedení autoři popisují, je styl liberální. V něm je učitel viděn jako osobnost, která vystupuje jako zprostředkovatel různých myšlenek, teorií a postupů a dopomáhá k tomu, aby byl student „zasvěcen do civilizovaného světa“. Učivo je zde chápáno jako symbol lidského poznání (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 66).

R. J. Sternberg (1988) vymezuje čtyři intelektové styly, které však mají dopad i na celkové vnímání edukačních stylů u konkrétního vyučujícího. Jde o styl: **monarchistický, hierarchický, oligarchický a anarchistický**.

Učitelé s monarchistickým stylem jsou orientováni na cíl, takže většinou preferují pouze jedinou metodu k němu vedoucí. Často je vnímán jako netolerantní, rigidní vyučující s tendencí ke zjednodušování a schematizaci.

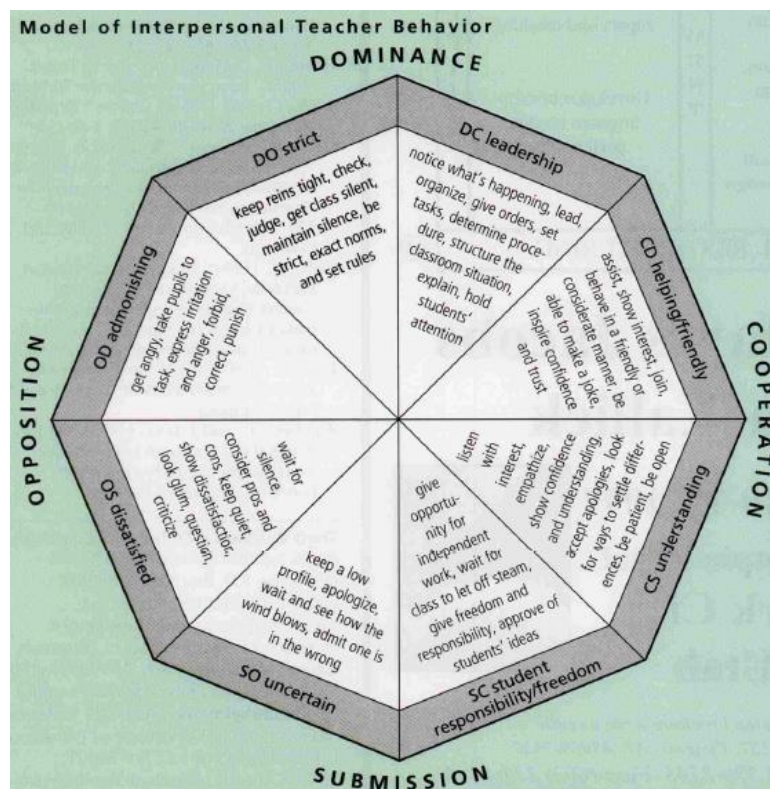
Naproti tomu učitelé s hierarchickým stylem vyučování vidí hned celou škálu cílů, které mají navíc odlišnou prioritu. To od nich vyžaduje tolerantnost, flexibilitu a systematické rozhodování v případě řešení problémů.

Pro vyučující s oligarchickým stylem je charakteristické, že mají naopak potíže s přiřazováním vyšší či nižší priority řešení určitého cíle, takže působí spíše nerozhodně a nepřehledně (protože „důležité je všechno“). Jejich předností je komplexní pohled na problémy, který je však vykoupen přetěžováním studentů a nedostatečným didaktickým zpracováním učiva.

Podobně učitelé, kteří si vytyčují velké množství cílů, jsou ve Sternbergově pojetí označováni jako učitelé s anarchistickým stylem. Již z názvu tohoto stylu můžeme odhadovat, že takový učitel si cíle vymezuje nejasně, nekonkrétně, nerealisticky, ... Proto ani nemůže být ve svém praktickém projevu dostatečně připravený a efektivně zaměřený na svou činnost. Typická je pro něj spíše improvizace, nesystematičnost, případně popření problémů.

Již jsem naznačila, že ve školním prostředí dochází ke vzájemnému působení mezi učitelem a studentem – kterou nizozemští autoři T. Wubbels, J. Levy a M. Brekelmans (1997) označují jako **interakční styl**. V průběhu jeho koncipování se inspirovali Learyho modelem (Leary et al., 1978).

Pro zjišťování interakčního stylu učitele vytvořili tito autoři *Dotazník pro hodnocení interakce učitele* (Questionnaire on Teacher Interaction – QTI). Výsledky jsou popisovány ve čtyřech hlavních charakteristikách: dominance – submise a opozice – kooperace. Jednotlivou konkrétní kombinací může vzniknout celkem osm typů interakčních stylů učitele: direktivní, autoritativní, tolerantní autoritativní, tolerantní, nejistý tolerantní, nejistý agresivní, represivní, vysilující (celý model je možné vidět níže na obr. č. 1) (Wubbels, Levy, Brekelmans, 1997).



Obr. č. 1 *Model interpersonálního chování učitele* (Wubbels, Levy, Brekelmans, 1997, s. 85)

Na základě modelu těchto autorů se interakčním stylem učitele zabývali P. Gavora, J. Mareš a P. D. Brok (2003). Závěrečným výsledkem jejich výzkumných šetření bylo stanovení osmi typů učitelů s těmito charakteristikami: **učitel-organizátor** (ví o všem, co se ve třídě děje, studenti ho hodnotí jako učitele, který „hodně naučí“, učivo vysvětluje jasně, má dovednost udržet si u studentů pozornost), **učitel-pomáhající** (pomáhá, radí, dokáže vytvořit pohodovou atmosféru, je hodnocený jako přátelský a důvěryhodný), **učitel-chápající** (trpělivý, rád se studenty diskutuje, má pochopení pro nedostatky studentů, tolerantní, naslouchající), **učitel vedoucí k zodpovědnosti** (dává studentům volnost v rozhodování ohledně záležitostí ve třídě, dává jim prostor, aby mohli ovlivnit jeho samotné rozhodnutí, hodnocen jako velkorysý, přijímající omluvu za současného uvedení smysluplných důvodů), **nejistý učitel** (když neví, maskuje, projevuje se zmateně, bezradně, plaše, snadno je vyveden z míry), **nespokojený učitel** (podezřívá, vyhrožuje, myslí si o studentech, že toho vědí málo, je těžké se mu zavděčit), **kárající učitel** (snadno se rozčílí, je netrpělivý, popudlivý, má ostré poznámky, náladový, povýšenecký) a **přísný učitel** (žádá naprostou soustředěnost a poslušnost, přísně trestá, je tvrdý, má vysoké požadavky) (Gavora, 2005).

Náš významný pedagogický psycholog J. Čáp rozlišuje pět **stylů učitelova výchovného působení**, přičemž se inspiroval pojetím R. Tausche a A. M. Tauschové. Tento výchovný styl je v jeho pojetí dán kombinací emočního vztahu a výchovného řízení.

V jeho klasifikaci se pak objevuje učitelský **styl autokratický**, který je typický záporným emočním vztahem a silným řízením (mnoho příkazů, zákazů, trestů, málo prostoru pro vlastní aktivitu studentů, potlačování přání a potřeb dětí), styl liberální, jehož společným jmenovatelem je slabé řízení – liší se však v podobě emočního vztahu: **liberální styl s nezájmem o dítě**, projevy lhostejnosti nebo nejistoty je popisován v záporném emočním vztahu, zatímco **laskavý liberální styl**, v němž student vycítí empatii, snahu o porozumění pro jejich potřeby, ochraňování a další projevy lásky, existuje v kombinaci s kladným emočním vztahem. Rozporné řízení a záporný emoční vztah vytváří **rozporný styl autokraticko-liberální**. Za optimální považuje učitelův **styl integrační** s kladným emočním vztahem a středním nebo silným řízením: vyučující s tímto typem stylu je vnímán jako osoba klidná, neúzkostná, se snahou druhým pomoci, projevuje studentům důvěru, klade přiměřené požadavky apod. (Čáp, 2007b).

Pro mou práci nejpodstatnější je však koncepce, kterou předložila I. Gillernová, pedagogická psycholožka působící na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Hlavním zdrojem, ze kterého čerpala, je výše uvedené pojetí J. Čápa a jeho výchovných stylů. Platí tedy, že ve snaze porozumět interakci dětí (v našem případě středoškolských studentů) a dospělých využívá výše řečené dimenze **vztahu** (kladného, záporného, rozporného) a **řízení** (kombinací požadavků, mírou jejich kontroly a poskytované volnosti vzniká řízení silné, střední, slabé, rozporné) (Gillernová, 2006).

Jestliže se autorka inspirovala pojetím J. Čápa, který pracuje s dimenzemi emočního vztahu a výchovného řízení, pak v pojetí I. Gillernové dochází na tomto místě k terminologickému odlišení: uznáme-li, že vztah mezi učitelem a studentem má jiný, méně intimní charakter než vztah v rámci výchovného stylu v rodině, pak je vhodnější označovat tento vztah i dimenzi řízení jako **edukační** (Gillernová, Krejčová, 2011).

Pro zjišťování charakteristik takovéto interakce vytvořila autorka dotazník *Žák o učiteli* (příloha č. 1). Kombinací obou dimenzí můžeme učitelův styl interakce s jeho studenty zařadit do jednoho ze šesti možných (tab. č. 1).

Tab. č. 1 *Edukační styly učitele* (Gillernová, 2006, s. 4)

	Kladný vztah	Záporný a rozporný vztah
Silné a střední řízení	1	2
Rozporné řízení	3	4
Slabé řízení	5	6

Je také potřeba přiblížit, co se (očima studentů) skrývá pod jednotlivými **komponentami**. K tomuto účelu dobře poslouží tabulka (tab. č. 2), ve které se čtenář může přehledně orientovat v této problematice.

Tab. č. 2 *Projevy v chování učitele v jednotlivých komponentách edukačního stylu* (Gillernová, Krejčová, 2011, s. 6-7)

Kladná komponenta v dimenzi edukačního vztahu
Je trpělivý. Vyjadřuje porozumění každému žákovi. Má pochopení pro vztahy mezi žáky a situaci ve školní třídě. Používá individuální přístup. Nerozumím-li něčemu, bez obav se zeptám. Je-li potřeba, umí žákům naslouchat. Bere vážně názory či náměty žáků. Má svou práci rád a dává to najevo. V jeho vyučovacích hodinách je příjemná atmosféra. S potěšením dává dobré známky. Často se s námi směje. Má smysl pro humor, umí legraci dělat i přijímat. Je vtipný. Projevuje o žáky opravdový zájem, snaží se je poznat. Je tolerantní, dovede dát žákovi „druhou šanci“. Věří ve zlepšení žáků, věří jejich schopnostem a dovednostem. Zadává takové úkoly, které žák může zvládnout. Dovede pomoci a opakovaně vysvětlit látku. Povídá si se žáky také o tématech, která se netýkají vyučovaného předmětu.

Záporná komponenta v dimenzi edukačního vztahu
Dává poznámky, ukládá tresty. Křičí na žáky. Je nevyzpytatelný. Z jeho hodin mám strach, protože je v nich nepříjemná atmosféra. Často žáky kritizuje, ale neříká, jak co dělat správně. Občas používá nadávky či vulgární slova vůči žákům. Projevuje nadřazený postoj. Nezajímá se o názory žáků. Má své oblíbené žáky a chová se k nim jinak než k ostatním. Je náladový, má-li špatnou náladu, je nepříjemný. Dovede žáky zesměšňovat, ironizovat. Připomíná neúspěchy žáků či jejich chyby z dřívější doby. Spěchá na odpověď, nenechá žáka odpověď si rozmyslet. Dopustí-li se nějaké chyby sám, nepřizná ji. Prosazuje svou moc bez ohledu na žáka či situaci ve třídě. Je mu jedno, jak žáci zvládají řešení problémů mezi sebou, nechává to jen na nich. „Drbe“, vynáší informace o jednotlivých žácích ze třídy do třídy či ostatním učitelům. Zadává písemné či ústní zkoušení bez předchozího upozornění. Neumožní (nedovolí) žákovi opravit si špatnou známku.

Komponenta požadavků v dimenzi řízení
Požaduje domácí úkoly, referáty apod. Inovuje výuku, vymýšlí stále něco nového. Opravdu rozumí svému předmětu, zná zajímavosti a novinky. Ukládá zajímavé úkoly. Vyžaduje vlastní názor žáků. Podporuje spolupráci žáků v různých učebních úkolech. Dokáže si sjednat pořádek a navodit příjemné pracovní prostředí. Přísně hodnotí každý výkon, ale podle známých pravidel. Jeho vyučovací hodiny jsou různorodé. Dovede látku vysvětlit několika způsoby, aby tomu všichni rozuměli. Jeho vyučovací hodiny mají jasnou strukturu a cíl, v průběhu jedné vyučovací hodiny se hodně naučíme. Je žáky respektován. Na jeho vyučovací hodiny je třeba se připravovat.

Komponenta volnosti v dimenzi řízení
Nevšímá si, když při vyučování někdo vyrušuje. Známkuje někdy přísně a jindy mírně. V jeho vyučovacích hodinách je nuda. Zdá se, že se o svůj vyučovací předmět příliš nezajímá. Často řeší maličkosti, ale zásadní (podstatné) věci jen málokdy. Jeho vyučovací hodiny jsou stejné, mnoho se nemění. Nemají řád, jsou chaotické. Nesplníme-li zadaný úkol, nic se nestane. Občas nechává volnou práci v hodině a nestará se, jak ji skutečně naplníme. Neopravuje chyby žáků. Svoje rozhodnutí vysvětluje stanovisky vedení školy („schovává se za ředitele“). Často podlehne přáním studentů („nechá se ukecat“). „Nevídí“ taháky. Vyvolává jen ty, kteří se hlásí, ostatní žáci se nemusí snažit. Spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu. Chodí pozdě do vyučovací hodiny.

Co se týče dimenze vztahu a řízení v interakci učitel-student na střední škole, pak je pochopitelné, že s ohledem na měnící se učební obsahy v průběhu školního roku se **požadavky** i způsob jejich předkládání **mění**, zatímco **vztah** učitele a žáka je v tomto smyslu **stabilnější**. K tomu je ještě potřeba dodat, že „tentýž projev vztahu učitele může být pro jednoho konkrétního žáka přijatelný, chápe ho jako projev porozumění, ale pro jiného žáka už může takový projev být vnímán jako méně příznivý, problematický“ (Gillernová, Krejčová, 2011, s. 5).

Edukační styly učitele v podstatě odrážejí jeho **profesní dovednosti** – oborové, didaktické, diagnostické i sociální povahy (Dvořák, 2014). Pro edukační praxi je cenné R. J. Sternbergovo vymezení učitele, jehož nazývá **expertem**. Je to takový učitel, který ovládá svůj předmět, ale má také mezioborové znalosti nejenom teoretické, ale i praktické, zná rozmanité strategie a postupy vyučování, rozvíjí vztahy mezi žáky, dokáže efektivně plánovat a organizovat čas jak svůj, tak studentův, prokazuje vysokou flexibilitu ve vztahu k různým situacím ve škole a individuálním rozdílným (Sternberg, Williams, 2002).

Efektivita edukačního stylu učitele byla prokázána u **kladného edukačního vztahu v kombinaci se silným řízením**. Takový styl podporuje nejenom vědomosti, dovednosti, svědomitost a vytrvalost žáků, ale i prostředí a vzájemné vztahy, ve kterém se utvářejí. Naopak nejméně oceňovaným stylem je u záporného, středního či rozporného edukačního vztahu v kombinaci se slabým řízením. Edukační styl učitele ale není sám o sobě „dobrý“ nebo „špatný“. Jeho efekty úzce souvisí zejména s konkrétní edukační situací, vyučovacím předmětem, konkrétním studentem (Gillernová, 2013).

Zásadní jsou zjištění z rozsáhlého výzkumného šetření, jehož se od roku 2005 zúčastnilo 2 200 žáků základních a studentů středních škol, kteří v něm byli dotazováni na to, jak reflektují působení učitele z hlediska jeho edukačního vztahu a řízení. Pro tyto účely byl využíván dotazník *Žák o učiteli* (viz příloha č. 1). Ve výpovědích probandů se ukázaly nejčastější dva extrémní edukační styly – na jedné straně **kladný edukační vztah se silným řízením**, na druhé straně **slabé řízení se záporným, středním či rozporným edukačním vztahem**. Objevila se též souvislost edukačního stylu učitele a jeho aprobace, resp. vyučovacího předmětu. Učitelé matematiky, fyziky, humanitních předmětů (dějepisu, základů společenských věd) vykazovali kladný vztah a silné řízení, učitelé přírodních věd (biologie, chemie, zeměpisu) a „jazykáři“ (učitelé cizích jazyků i češtiny) se zde ukázali jako učitelé působící záporným edukačním vztahem a slabým nebo rozporným řízením. Učitelé tzv. „výchov“ (výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova) byli charakterizováni oběma extrémními póly edukačních stylů. Specifické postavení mají pochopitelně učitelé odborných předmětů, neboť střední

školsství je u nás poměrně bohatě diferencované a výrazně se liší podle typu školy (gymnázium, střední odborná škola s velkým množstvím studijních oborů a specializací, učiliště). I u těchto středoškolských učitelů byly popsány oba extrémní styly. Situaci vidí čtenář podrobně níže, v tab. č. 3 (Gillernová, 2006, 2007, 2013).

Tab. č. 3 *Edukační styly učitele různých předmětů v reflexi žáků* (Gillernová, 2007)

Edukační styl (%)	MatFyz	Přírod	Jazyk	Human	Odbor	TvHvVv
kladný vztah a silné řízení	39,2	24,0	29,0	38,9	28,0	35,4
záporný, střední a rozporný vztah a silné řízení	8,8	4,2	13,8	14,7	16,5	2,3
kladný vztah a rozporné a střední řízení	15,0	13,0	6,6	9,4	10,1	14,6
záporný, střední a rozporný vztah a rozporné a střední řízení	9,4	9,4	13,5	8,3	10,7	9,2
kladný vztah a slabé řízení	5,3	7,3	2,0	3,0	6,1	6,2
záporný, střední a rozporný vztah a slabé řízení	22,3	42,2	35,1	25,7	28,6	32,3
CELKEM	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Významné rozdíly v percipování edukačního stylu učitele v souvislosti s **pohlavím studenta** nebyly shledány – dívky jej reflektovaly jako o něco příznivější. Vyjevila se jen slabší závislost na **věku**, ale pouze v **dimenzi řízení**. Co se týče **typu školy** ve vztahu k edukačnímu stylu, vztah se neobjevil jen ke kladné komponentě edukačního vztahu, což lze interpretovat jako fakt, že všichni žáci a studenti – bez rozdílu – mají potřebu elementárního porozumění. Na **gymnáziích a středních odborných školách byla ale záporná komponenta nižší** než na školách základních. **Komponenta požadavků** v dimenzi řízení byla percipována jako **nejvyšší u studentů středních odborných škol**, zatímco u **gymnazistů** byla vnímána jako o něco **nižší** (Gillernová, 2006, 2007).

Co se týče dalších specifik středoškolského prostředí, to „plní v mnoha ohledech významnou výchovnou funkci a nabízí dospívajícím jednak již zmíněnou možnost komplementární role dospělých vychovatelů k roli rodičů, jednak podporu v případě oslabené funkčnosti rodiny a vždy také výchovné vedení se zaměřením na budoucí profesní život nebo další studium“ (Krejčová, 2009, s. 53-54).

Studie, která se zaměřila na vztah edukačního stylu a učebních výsledků rumunských studentů středních škol, podporuje myšlenku, podle níž nejúčinnější edukační styly předpokládají logickou výuku, schopnost aplikace pojmů, užívání metod založených na exploraci a skupinových činnostech studentů. Pozitivní vliv na školní

výsledky vykázal také učitelův důraz na předávání konkrétního obsahu a porozumění tomuto obsahu (Bota, Tulbure, 2015).

Podle výzkumných výsledků izraelských autorů E. Babada a D. Avni-Babada a R. Rosenthala (2003) z Kalifornské univerzity v Riverside, kteří se dotazovali 420 studentů na chování 28 učitelů (např. podpora při učení nebo emoční podpora, nechávání času na rozmyšlení odpovědi na otázku, práce s chybou apod.), se mimo jiné ukázalo, že **dospívající oceňují mnohem více způsob jednání učitelů** (sociální dovednosti) než jejich šíři a kvalitu vzdělání v dané aprobaci (oborové dovednosti).

Problém středoškolské výuky není nový. V dějinách pedagogiky se táhne jako červená nit. Od počátku vzdělávání středoškolských profesorů od poloviny devatenáctého století byl kladen větší důraz na jejich složku oborovou za současného zanedbávání složky pedagogicko-psychologické (Váňová, 2011). Za takových podmínek ale nemohou být středoškolští učitelé zcela úspěšní. Vidíme, že ani dnes není tato překážka uspokojivě vyřešena, neboť „**edukační styl učitele** se tedy v průběhu vzdělávacího procesu **na středních školách** jeví stále ještě **nadřazený odborné profesní přípravě**“ (Krejčová, 2009, s. 56). Svědčí o tom i koncepce učitelského studia u nás na fakultách, kdy z celkového studijního objemu tvoří pedagogické a psychologické předměty jen malou část (podrobněji Horská, 2012).

II. NÁVRH VÝZKUMNÉHO PROJEKTU

1. VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE PROJEKTU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Návrh výzkumného projektu logicky navazuje na předchozí, literárně přehledovou část. Důvody volby následující problematiky výzkumného projektu jsou zjištění týkající se především:

- neefektivního působení na studenty na středních školách z důvodu **logotropní orientace** jejich učitelů, tedy soustředění se na odborné a vzdělávací aspekty a zanedbávání aspektů výchovných a komunikačních,
- blízké souvislosti edukačního stylu učitele a **vyučovacího předmětu** a
- dílčího zjištění, že u **učitelů odborných předmětů na středních školách byly zjištěny oba extrémní styly**, tj. jak kladný vztah se silným řízením, tak záporný, střední a rozporný vztah a slabé řízení. Je také nutné brát v úvahu poměrně širokou diferenciaci našeho středního školství, díky níž lze předpokládat potřebu hlubšího prozkoumání edukačních stylů středoškolských učitelů právě s ohledem na jejich aprobaci k jednotlivým vyučovacím předmětům, která je pochopitelně v oblasti středních škol velice široká (předměty přírodovědné, společenskovední, umělecké, ekonomické, technické, gastronomické, praktické aj.).

Proto jsem se rozhodla zaměřit svou pozornost ve výzkumné problematice na oblast učitelů odborných předmětů, a to konkrétně na aprobaci pro výuku předmětů „pedagogika“ a „psychologie“.

Na tyto učitele jsou kladeny **specifické nároky**, neboť se u nich předpokládá **mimořádná kompetence v sociálně-psychologické oblasti**⁴ (tzn. mimo jiné i v oblasti efektivního působení prostřednictvím účinných edukačních stylů). Můžeme předpokládat, že i když se jedná o učitele dvou rozdílných aprobací, charakter obou vyučovacích předmětů je v mnoha ohledech natolik podobný, že jejich edukační styly bychom mohli zkoumat i společně. Přesto je ale tento výzkumný projekt koncipován tak, že jejich edukační styly budou zkoumány odděleně.

Zvláštní úlohu u učitelů psychologie, ale i pedagogiky, hraje jejich optimistické ladění, citlivost, laskavá chápavost k problémům studentů, dostatek obrazotvornosti, vynalézavosti, kombinačních schopností, ochoty studenty vyslechnout vždy, když pocítují potřebu s něčím se svěřit, být diskrétní (Homola, Trpišovská, 1989). Patří sem ale také jejich schopnost uplatňovat psychologické poznatky, které studentům předává, ve svém vlastním každodenním životě, vyžaduje se i určitá úroveň emoční stability a schopnosti

⁴ Současně je samozřejmě vyžadována i dobrá úroveň kompetence odborné, didaktické a diagnostické (Gillernová, Čáp, 2012, s. 4).

překonávat vlastní překážky a předsudky v oblasti komunikace, postojů, tvořivosti, předpokládá se empatie, tolerance apod. (Sokolová, 2010).

V našem prostředí bylo zjištěno, že studenti na různých typech středních škol s výukou psychologie vnímají negativně „nezáživný výklad“ (teoretický, nezajímavý, názornými příklady a pomůckami nezpestřený výklad), zkoušení a písemné prověřování. Pokud si měli představit ideálního učitele psychologie, uváděli na prvních místech toleranci, trpělivost, přátelskost. Přesto bylo příjemným zjištěním, že 81 % učitelů se podle názoru studentů shodovalo s jejich představou „ideálu“ (Andršová, 2004). I v tomto ohledu se vynořuje potřeba výzkumného uchopení problematiky edukačních stylů učitelů s touto aprobací.

U učitelů pedagogiky lze vyzdvihnout, že působí mimořádným způsobem jako model chování a jednání pro budoucí pedagogické pracovníky (tj. pro studenty) (Vališová, Singule, Valenta, 1990). Obsah učiva je předáván nejenom jako „látka“ sama o sobě, ale i jako vzory chování a jednání v průběhu vyučování. Vnímání této charakteristiky učitelova působení taktéž významně působí na učební motivaci žáků, na akceptaci jeho požadavků ve výuce. Tímto jsou pochopitelně kladeny vysoké požadavky na **integraci** jeho osobnosti.

To, co tedy stojí jako předpoklady za formulaci následujícího výzkumného problému, jsou výše uvedené požadavky, u nichž i my očekáváme, že je učitelé pedagogiky a psychologie budou do určité míry naplňovat.

Výzkumný problém, který navrhuji do tohoto projektu, můžeme formulovat následujícím způsobem: *Jaké edukační styly převládají u středoškolských učitelů s aprobací pro výuku předmětů „pedagogika“ a „psychologie“?*

Cílem takového projektu je *porovnání edukačních stylů učitelů pedagogiky a psychologie na středních školách*. Očekávala bych, že takový výzkum by mohl přinést cenné informace o dílčím naplňování specifických požadavků kladených na učitele pedagogiky a psychologie, které jsme stručně nastínili výše, a že by mohl umožnit hlubší vhled do problematiky a sloužit jako základ pro další výzkumná šetření a formulaci potřebných hypotéz.

Dotazníkové šetření chce odpovědět na osm **výzkumných otázek**, které jsou formulovány v souladu s výzkumným problémem a cílem celého projektu:

1. *Jaký edukační styl studenti nejčastěji reflektují u učitelů pedagogiky?*
2. *Jaký edukační styl studenti nejčastěji reflektují u učitelů psychologie?*
3. *Jakou komponentu vztahu studenti nejčastěji reflektují v edukačním stylu učitelů pedagogiky?*

4. *Jakou komponentu vztahu studenti nejčastěji reflektují v edukačním stylu učitelů psychologie?*
5. *Jakou komponentu řízení studenti nejčastěji reflektují v edukačním stylu učitelů pedagogiky?*
6. *Jakou komponentu řízení studenti nejčastěji reflektují v edukačním stylu učitelů psychologie?*
7. *Liší se vnímání edukačního stylu studentů-chlapců a studentek-dívek?*
8. *Liší se studentské vnímání edukačního stylu učitelů-mužů a učitelek-žen?*

2. VÝZKUMNÝ SOUBOR

Vzhledem k tomu, jak je tato druhá část předkládané práce stanovena (jde pouze o *návrh* výzkumu), nebudu se ohlížet na jeho praktické limity. Z tohoto důvodu si dovoluji navrhnout, aby se ve výzkumném souboru vyskytovali **všichni studenti a jejich středoškolské učitelé** (v České republice), kteří je **učí předměty s pedagogickými a psychologickými disciplínami**, ať už jde o dílčí část povinného gymnaziálního předmětu „základy společenských věd“, anebo o profilující povinné předměty na středních odborných školách (např. na střední pedagogické škole, střední zdravotnické škole apod.), anebo o volitelné předměty na jakémkoli typu střední školy.

3. NAVRHOVANÁ METODA

K zodpovězení výzkumných otázek navrhuji využití dotazníkové metody *Žák o učiteli*, jehož autorkou je I. Gillernová, která se při jeho vytváření inspirovala modelem výchovných stylů podle J. Čápa (1996). Důležitou poznámkou k této metodě je její zaměření na to, jak edukační styl učitele vnímají samotní *studenti*. Dotazník má **čtyři části**: první je tvořena šedesáti tvrzeními, se kterými respondenti souhlasí nebo nesouhlasí na čtyřbodové škále od „rozhodně ano“, „zčásti ano“ přes „spíše ne“ až po „jistě ne“. Metoda tak nedává prostor pro vyhýbání se odpovědi, resp. nutí k tomu, aby účastník zaujal určitý postoj. Celkový počet otázek je tvořen tak, že sytí **čtyři komponenty**, pro každou vždy v patnácti položkách: kladný edukační vztah, záporný edukační vztah, komponenta požadavků a komponenta volnosti.

Ve druhé části se student vyjadřuje k určitým projevům učitele, které známkuje jako ve škole na stupnici jedna až pět.

Třetí část je ve formě otevřené položky, ve které je pozornost zaměřena na to, co si student myslí o tom, jak ho učitel vnímá, jak se asi jeví v očích učitele, jak by se sám popsal jako student.

V poslední části se již student nevyjadřuje k učiteli, kterého doposud popisoval, ale pracuje se svou představou ideálního učitele a jeho charakteristikami.

Dotazník jako takový vykazuje i **dobré psychometrické charakteristiky**. I. Gillernová a L. Krejčová provedly korelaci výsledků tohoto dotazníku s výsledky metody sémantického diferenciálu (Osgood, Soci, Tannenbaum, 1957 podle Gillernová, Krejčová, 2011) a s výsledky Dotazníku motivace k výkonu – LMI (Schuler, Prochaska, 2003 podle Gillernová, Krejčová, 2011) pomocí Spearmanova korelačního koeficientu a bylo zjištěno, že „dotazník měří takové projevy působení učitele, které se skutečně promítají do celkového edukačního procesu a úzce souvisejí také s dalšími charakteristikami výuky a práce učitele“ (Gillernová, Krejčová, 2011, s. 22).

Vysokou úroveň vykazuje i reliabilita této metody, resp. komponenta edukačního vztahu, požadavků a volnosti. Konkrétní hodnoty jsou uvedeny v tabulce č. 4, kde v levém sloupci „ALFA“ jsou zobrazeny hodnoty koeficientu vnitřní konzistence (Cronbachovo alfa) a v pravém sloupci nazvaném „SE“ vidí čtenář standardní chybu měření (Gillernová, Krejčová, 2011, s. 22).

Tab. č. 4 *Reliabilita škál v dotazníku Žák o učiteli* (Gillernová, Krejčová, 2011, s. 22)

ŠKÁLA	ALFA	SE
EMOČNÍ VZTAH	0,94	3,76
POŽADAVKY	0,83	3,70
VOLNOST	0,76	3,05

3.1 Administrace

Co se týče administrace dotazníku, preferuji **osobní zadávání** ve školních třídách. V tom případě musím počítat s vyšší náročností časovou (dohodnutí volného termínu pro provedení šetření, vyhrazení si času, vnitřní úpravy v organizaci vyučování ve prospěch zadání dotazníků, protáhnutí výzkumného šetření z důvodů zrušených termínů, domlouvání náhrad apod.) i finanční (jízdné – cestování po celé České republice, náklady na tisk dotazníků apod.). Byla by tím ale zajištěna stoprocentní návratnost dotazníků. Při osobním zadávání lze také předejít problémům s neúplnými dotazníky nebo dotazníky vyplněnými nesprávně, neboť tyto nedostatky lze korigovat na místě.

Při zadávání pokynů k vyplnění bych zdůraznila, že se jedná o zcela **anonymní** studii a že jejich upřímné a pravdivé odpovědi nám mohou posloužit jako podklad pro změny a zkvalitnění vztahů mezi učiteli a studenty na středních školách a utváření pohody ve škole. To je důvod této studie. Pro tento účel může být taktéž účinné studentům **ukázat vzorovou evaluační zprávu**, kterou učitel obdrží, ze které je zřejmé, že se nemůže dozvědět, jak který student odpovídal (Gillernová, Krejčová, 2011).

V instrukci bude také zdůrazněno, že studenti mají **odpovídat vždy v souvislosti s konkrétním vyučovacím předmětem**. Předpokládáme totiž, že v praxi je běžné, že učitel učí pedagogiku i psychologii zároveň. Proto je nutné respondenty vyzvat k vybavování si projevů učitele zvlášť v hodinách pedagogiky a zvlášť v hodinách psychologie.

Odměnou za účast v tomto výzkumu bude volná vstupenka do kina nebo divadla.

3.2 Způsob analýzy a interpretace dat

Při zpracovávání, analýze a následné interpretaci získaných dat je potřeba vycházet z formulace výzkumného problému, cíle a výzkumných otázek, na něž by mělo toto šetření odpovědět.

Prvním logickým krokem bude rozdělení dotazníků podle aprobace učitelů na učitele pedagogiky a učitele psychologie zvlášť. Poté se již pustím do vyhodnocování dotazníků, tzn. označení jednotlivých odpovědí předepsaným bodovým ohodnocením (rozhodně ano = 4 body, zčásti ano = 3 body, spíše ne = 2 body, jistě ne = 1 bod) a sečtení hrubých skóre v jednotlivých škálách. Podle převodní tabulky A (viz příloha č. 1), která využívá tertílové třídění hrubých skóre, bych získala informace o edukačním vztahu mezi učiteli a studenty. Tento krok bude základem pro odpověď na výzkumné otázky číslo 3 a 4 (*Jakou komponentu vztahu studenti nejčastěji reflektují v edukačním stylu učitelů pedagogiky? Jakou komponentu vztahu studenti nejčastěji reflektují v edukačním stylu učitelů psychologie?*).

Analogicky budu postupovat při získávání informací o komponentě řízení v edukačním stylu učitele (práce s převodní tabulkou B), které by umožnily odpovědět na výzkumné otázky číslo 5 a 6 (*Jakou komponentu řízení studenti nejčastěji reflektují v edukačním stylu učitelů pedagogiky? Jakou komponentu řízení studenti nejčastěji reflektují v edukačním stylu učitelů psychologie?*).

U obou těchto zjištění by mohlo být zajímavé i uvedení průměrných hodnot komponent a jejich směrodatných odchylek. Tím bychom dostali zpětnou vazbu o tom, v jakém pásmu se tito učitelé převážně pohybují (např. jak vysoké získávají bodové

hodnocení, co se týče kladné komponenty edukačního vztahu učitelé pedagogiky a psychologie?).

Abych mohla zodpovědět výzkumné otázky číslo 1 a 2 (*Jaký edukační styl studenti nejčastěji reflektují u učitelů pedagogiky? Jaký edukační styl studenti nejčastěji reflektují u učitelů psychologie?*), bude potřebná kompletace předchozích výsledků a nalezení konkrétního edukačního stylu učitele v převodní tabulce C. Tento výsledek bude prezentován pomocí výsečového grafu s uvedením příslušného procentuálního zastoupení jednotlivých edukačních stylů zvlášť pro učitele pedagogiky a zvlášť pro učitele psychologie. Je škoda, že dotazník zatím není standardizovaný – mohli bychom zjistit, kde se tito učitelé pohybují v rámci vytvořených norem.

V prezentaci výsledků výzkumného šetření se objeví i informace o rozložení známek (druhý úkol v dotazníku), jimiž respondenti své učitele hodnotili. Pro tento účel bych opět využila přehledové tabulky s uvedením příslušných hodnot průměrů a směrodatných odchylek.

Odpovědi, které nám poskytne třetí úkol v dotazníku (otevřená položka), by se daly vyhodnotit podobným způsobem, jako se postupuje např. při vyhodnocování rozhovorů, tj. formou kategorizace.

Dalším krokem bude přerozdělení dotazníků nejdříve podle pohlaví respondentů – studentů, posléze podle pohlaví učitelů nebo učitelek, které studenti popisovali, zaznamenání výskytu edukačních stylů v jednotlivých polích (1-6) a zodpovězení výzkumných otázek 7 a 8 (*Liší se vnímání edukačního stylu studentů-chlapců a studentek-dívek? Liší se studentské vnímání edukačního stylu učitelů-mužů a učitelek-žen?*).

V závěru o výzkumném šetření jako celku bude vhodné vrátit se k výzkumnému problému a cíli. Očekávám, že interpretace výsledků by se mohla zaměřit na soulad mezi očekávanými nároky na učitele pedagogiky a psychologie, které jsme teoreticky vymezili výše, a empirií.

4. DISKUSE

Vzhledem k cíli literárně přehledové části je nutno podotknout, že téma edukačních stylů učitelů (nejenom středních škol) je u nás poměrně málo propracované. Pokud najdeme nějaké zdroje, obvykle musíme hledat za využití jiné terminologie jako je např. vyučovací styl učitele, učitelovo pojetí vyučování, autorita učitele apod. Je ale nutné uznat, že pojetí, které v této práci předkládáme a které tvoří její těžiště (podle I. Gillernové), je v porovnání s ostatními přístupy určitým způsobem jedinečné svou interakční povahou mezi učitelem a žákem (studentem), na niž je kladen důraz.

Cílem empirického výzkumu je porovnání edukačních stylů učitelů pedagogiky a psychologie na středních školách. V diskusi by tedy mělo zaznít stručné, ale výstižné shrnutí výsledků, které by výzkum přinesl, do jaké míry tato empirická data doplňují teorii, v čem jsou tyto výsledky nové a konfrontovat je s dosavadními výsledky výzkumů.

Úskalí a limity, které lze identifikovat již v této fázi (tj. fázi návrhu), se týkají několika oblastí. V první řadě je potřeba diskutovat zvolenou metodu. Ačkoli vykazuje dobré psychometrické charakteristiky, které lze považovat za známky její dobré kvality, musíme uvažovat předmět výzkumného šetření (edukační styly učitelů) a metodu, kterou je chceme zjišťovat (dotazník). Je jasné, že dotazník nemůže zachytit veškeré souvislosti edukačního stylu. Vždy zde existuje riziko, že získané informace nemusí odpovídat skutečné realitě. Může jít např. o neupřímnost respondentů, špatné pochopení položky (pokud se respondent nedoptá, je možné, že odpovídá na něco jiného) apod.

Kromě toho může do výzkumného šetření negativně vstupovat i délka dotazníku, která se může zdát některým respondentům neadekvátní, tudíž je možné, že se během jeho vyplňování v posledních částech projeví únava a snížená motivace k pečlivému zodpovídání položek.

Další připomínka k výzkumnému projektu se týká otevřené položky v dotazníku (část třetí), u níž se dá předpokládat, že se na ni bude vztahovat nejvíce dotazů. Odpověď administrátora pak pochopitelně ovlivňuje, co respondent napíše. Bylo by tedy žádoucí, odpovědět pokud možno co nejjasněji, ale zároveň co nejobecněji (dát si pozor na nabádání, vliv očekávání).

Důležitým faktorem je také to, že návrh nepracuje s věkem učitelů, resp. počtem let pedagogické praxe na pozici středoškolského učitele. Dá se předpokládat určitý rozdíl v edukačním stylu u začínajících učitelů a zkušených učitelů-expertů. To by ale výsledky tohoto projektu (tak, jak je navržen) nezachytily a prezentované závěry by mohly být do jisté míry zkreslené (v závislosti na věkovém složení výzkumného souboru).

Dále je potřeba zmínit, že vyučovací předměty s pedagogickým a psychologickým obsahem jsou v našem středním školství koncipovány buď jako povinné, anebo jako volitelné. I zde lze předpokládat rozdíl v edukačních stylech jednoho a toho samého učitele, který např. učí jak povinný předmět psychologie, tak nepovinnou psychologii, a jeho edukační styl se v nich může lišit, a to zejména v dimenzi požadavků. Stejně tak můžeme uvažovat o tom, zda je předmět na konkrétní střední škole zařazen jako profilující (např. střední pedagogická škola), anebo představuje jednu z mnoha dalších částí jednoho celkového předmětu (např. gymnázia).

Myslíme si, že by bylo zajímavé blíže prozkoumat edukační styly středoškolských učitelů i v dalších aprobacích se zaměřením na jednotlivé odborné předměty, jejichž šíře je u nás poměrně vysoká. Získali bychom tím ještě subtilnější pohled na problematiku edukačních stylů středoškolských učitelů u nás.

Poznávání edukačních interakcí mezi učiteli a studenty je užitečné pro obě strany. Výsledky mohou posloužit zejména jako zpětná vazba o tom, „jaký jsem učitel“, resp. jak na své studenty působí, jak ho vnímají. Pro studenty může být pak druhotně užitečné příjemné učební prostředí.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo charakterizovat edukační prostředí středoškolských studentů v sociálně-psychologických a pedagogicko-psychologických souvislostech, v návaznosti na to popsat různé přístupy k edukačním stylům učitelů s ohledem na specifika středních škol a navrhnout projekt jejich zkoumání. Tento účel jsem splnila prostřednictvím popisu nejdůležitějších psychologických charakteristik jednotlivých edukačních prostředí adolescenta, ve kterých se nejčastěji pohybuje, ve kterých tráví nejvíce času a u nichž můžeme předpokládat, že na něj tím pádem i nejvíce působí a ovlivňují ho.

Ačkoli se laikům může zdát, že adolescenti své rodiče již tolik nepotřebují, snažila jsem se ukázat, že tomu tak není. Jejich význam v tomto období patří mezi základní vztahy dospívajících a jsou zdrojem mnoha důležitých podnětů a zkušeností, ať už se týkají např. budování vlastní identity nebo třeba proměny jejich vzájemných vztahů.

Podstatnou institucí, která adolescenty na jejich cestě za dospělostí provází, má za úkol je v této jejich cestě podporovat a je dokonce i historicky chápána jako určitý most mezi dětstvím a dospělostí, je střední škola (Krejčová, 2009). K tomu, aby se učitelé mohli na tomto úkolu efektivně podílet, potřebují mít dostatečně rozvinuté profesní dovednosti, zejména sociální dovednosti, a pochopitelně také příhodné vnější podmínky ve školním prostředí, které ale zajišťují hlavně faktory ekonomické a politické (např. nižší počet žáků ve třídách nebo kvalitní pomůcky a vybavení). Vysoká úroveň kvality jejich připravenosti a následného působení na dospívající se může stát dalším článkem přechodu od semiprofese jako současné charakteristiky učitelů k profesi jako plnému uznání jejich kompetentnosti a svébytnosti.

Vzhledem k tomu, že jsem se ve své práci zaměřila na období adolescence, nemohla jsem opominout ani vrstevnické působení, které je při rozvoji sociálních dovedností zcela neodmyslitelné.

Bez těchto osob, významných druhých, mezi nimiž mají středoškolští učitelé důležité místo, by se dospívající nemohl optimálně rozvíjet, ba dokonce by se tím mohlo zvyšovat riziko disharmonického vývoje jeho osobnosti.

Z dosavadních empirických zjištění však vyplývá, že působení učitelů ve středních školách nemá tak vysokou úroveň efektivnosti. Často se soustředí více odbornou složku svých kompetencí za současného zanedbávání vztahových, komunikačních, výchovných aspektů vyučování. Co se týče edukačních stylů středoškolských učitelů, byla zjištěna jednak závislost na konkrétním vyučovacím předmětu (tj. ve středním školství jde o širokou rozmanitost), jednak u nich byly popsány oba extrémní styly (tj. jak silné řízení

v kombinaci s kladným vztahem, tak řízení slabé v kombinaci se vztahem záporným, středním nebo rozporným). Prostředí střední školy vnímají jako prostředí výkonové. Studenti chtějí, aby na ně učitel kladl nároky (optimálně v souladu se zónou proximálního vývoje), aby chodil na hodiny připravený, jeho výuka byla strukturovaná, měla logickou výstavbu, byla plná aplikací a praktických činností a také aby využívala vztahů ve školní třídě (např. prostřednictvím skupinové a kooperativní práce). Nelze vnímat studenty na střední škole jen jako holé kognitivní struktury, „prázdné nádoby“, do nichž učitelé mají nalít předepsaný obsah a zase odejít. Adolescenti si cení toho, když s nimi učitel diskutuje, když je vyslechne, když je schopen a ochoten jim pomoci apod. Připisují vysokou hodnotu projevům učitele, které vypovídají o tom, jak moc má svou práci (včetně studentů) rád. Ačkoli tedy obě dvě dimenze dotazníku (edukační vztah, požadavky) vystupují v rámci psychometrických charakteristik jako relativně samostatné jednotky, je logické, že se vzájemně prolínají.

Na základě těchto teoretických, ale i empirických stanovisek, logicky vyplynula potřeba dalšího výzkumného uchopení edukačních stylů středoškolských učitelů. V této práci však jen ve formě návrhu bez praktické realizace. Do budoucna bych proto ocenila jednak skutečné provedení výzkumného šetření, které je však v této práci navrženo jen pro dvě specifické aprobace, jednak sesbírání dat u dalších středoškolských učitelů s vyhodnocením edukačních stylů ve vztahu k jejich aprobaci. Praktickým přínosem takových činností může být poskytnutí jedinečné možnosti sebereflexe učitelova působení na studenty a jeho příslušná korekce v optimálním směru. Závěrem chci znovu zdůraznit, že vše výše uvedené může být dalším krokem k tomu, aby učitelé vystoupili ze „škatulky semiprofese“ a stali se „profesí“ (tak, jak je vymezuje sociologie).

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ODBORNÝCH PRAMENŮ

1. ANDRŠOVÁ, A. *Aktuální otázky didaktiky psychologie na středních školách*. Praha, 2004. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra psychologie. Vedoucí práce doc. PhDr. Ilena Gillernová, CSc.
2. ARNETT, J. J. *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2009. 17 s. ISBN 978-0-13-505258-7.
3. BABAD, E.; AVNI-BABAD, D.; ROSENTHAL, R. Teachers' brief nonverbal behaviors in defined instructional situations can predict students' evaluations. *Journal of Educational Psychology*. 2003. vol. 95, no. 3, p. 553-562. ISSN 0022-0663.
4. BALADA, J a kol. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.
5. BAUMRIND, D. Effective Parenting During the Early Adolescent Transition. In COWAN, P. A.; HETHERINGTON, M. *Family Transitions*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. s. 111-163. ISBN 0-8058-0784-5.
6. BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality: Pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. 214 s. ISBN 80-859-5946-1.
7. BOTA, O. A.; TULBURE, C. Aspects Regarding the Relationship between Teaching Styles and School Results. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. 2015. vol. 203, p. 285-290. ISSN 1877-0428.
8. COLLINS, W. A. More than Myth: The Developmental Significance of Romantic Relationships During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*. 2003. vol. 13, no. 1, p. 1-24. ISSN 1050-8392.
9. COTTERELL, J. *Social Networks in Youth & Adolescence*. 2. vyd. London: Routledge, 2007. 308 p. ISBN 978-0-415-35950-4.
10. ČÁBALOVÁ, D. Vliv a funkce „prostředí“ ve výchově. In ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. s. 194-222. ISBN 978-802-4729-930.
11. ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.
12. ČÁP, J. Výchova, její aktuální otázky a možnosti psychologie při jejich řešení. In ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007a. s. 247-302. ISBN 978-807-3672-737.
13. ČÁP, J. Celkový způsob (styl) výchovy. In ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007b. s. 303-326. ISBN 978-807-3672-737.

14. DARLING, N.; HAMILTON, S. F.; SHAVER, K. H. Relationships outside the family: Unrelated adults. In ADAMS, G. R.; BERZONSKY, M. *Blackwell Handbook of Adolescence*. Maiden: Blackwell Publishing, 2003. p. 349-370. ISBN: 978-0-631-21919-4.
15. DAVIS, H. A. Conceptualizing the Role and Influence of Student–Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*. 2003. vol. 38, no. 4, p. 207-234. ISSN 0046-1520.
16. DVORÁK, P. *Sociální dovednosti učitelů angličtiny v edukačních interakcích na středních školách*. Praha, 2014. Disertační práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav anglického jazyka a didaktiky. Vedoucí práce doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.
17. DYTRTOVÁ, R.; KRHUTOVÁ, M. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
18. ERIKSON, E. H. *Identity: Youth and Crisis*. London: Faber and Faber, 1974. ISBN 0-571-09715-4.
19. FENSTERMACHER, G. D.; SOLTIS, J. F. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7.
20. FLANDERS, N. A. Analyzing Teacher Behavior: as part of the teaching-learning process. *Educational Leadership*. 1961. vol. 19, no. 3, p. 173-200. ISSN 0013-1784.
21. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Univerzita Komenského v Bratislavě, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
22. GAVORA, P.; MAREŠ, J.; BROK, P. D. Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*. 2003, roč. 55, č. 2, s. 126-145. ISSN 1335-1982.
23. GIDDENS, A. Teorie vývoje dítěte. In GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. s. 47-54. ISBN 80-7203-124-4.
24. GILLERNOVÁ, I. Edukační styly učitele očima žáků [online]. Škola a zdraví pro 21. století: 2. konference, Brno 2006. In: *Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity* [online]. 2006 [cit. 2015-10-24]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/038.pdf.
25. GILLERNOVÁ, I. Proměny edukačního prostředí dospívajících. In. HUMPOLÍČEK, P.; SVOBODA, M.; BLATNÝ, M. *Sociální procesy a osobnost 2007* [CD-ROM]. Brno: MSD, 2007, s. 112-121. ISBN 978-80-7392-016-6.
26. GILLERNOVÁ, I. Společné činnosti dospělých a dětí a jejich edukační potenciál. [CD-ROM]. In KREJČOVÁ, L., MERTIN, V. *Škola jako místo setkávání. [Sv.] 2 : sborník příspěvků z konference konané 20. dubna 2009*. Praha: Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. 2009. s. 80-95. ISBN 978-80-7308-263-5.

27. GILLERNOVÁ, I. Škola a vybrané sociální atributy školního prostředí. In GILLERNOVÁ, I.; KREJČOVÁ, L. a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. s. 9-17. ISBN 978-80-247-3472-9.
28. GILLERNOVÁ, I. Edukační styly učitelů. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. 2013, roč. 10, č. 10, s. 30-36. ISSN 1214-8679.
29. GILLERNOVÁ, I.; ČÁP, J. *Vybrané otázky didaktiky psychologie*. Praha: FF UK, Katedra psychologie, 2012. 19 s.
30. GILLERNOVÁ, I.; HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, S. Sociální procesy a vztahy ve škole. In GILLERNOVÁ, I.; KREJČOVÁ, L. a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. s. 17-32. ISBN 978-80-247-3472-9.
31. GILLERNOVÁ, I.; KREJČOVÁ, L. *Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 22 s. [cit. 2015-10-24]. ISBN 978-80-87063-41-5. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/18_Interakce_ucitele_a_zaka.pdf.
32. HELUS, Z. *Vyznat se v dětech*. 2. dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 216 s.
33. HELUS, Z.; PELIKÁN, J. *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu*. Praha: Státní nakladatelství technické literatury, 1984. 232 s.
34. HOMOLA, M.; TRPIŠOVSKÁ, D. *Úvod do didaktiky psychologie*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 1989. 45 s.
35. HORSKÁ, K. *Pedagogicko-psychologický modul a univerzitní (společný) základ: Analýza studijních plánů pedagogických fakult*. Praha, 2012. Bakalářská práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Ivana Tvrzová.
36. HOWES, C.; MATHESON, C. C. Contextual constraints on the concordance of mother-child and teacher-child relationships. *New directions for child development*. 1992. vol. 1992, no. 57, p. 25-40. ISSN 0195-2269.
37. JANOUŠEK, J. *Sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1968. 172 s.
38. JEŽEK, S. Vztahy s dospělými mimo rodinu. In MACEK, P.; LACINOVÁ, L. *Vztahy v dospívání*. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2012. s. 81-97. ISBN 978-80-87474-46-4.
39. KERN, H. a kol. *Přehled psychologie*. Praha: Portál, 1999. 289 s. ISBN 80-7178-240-8.
40. KON, I. S. *Kapitoly z psychologie dospívání*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1986. 180 s.

41. KREJČOVÁ, L. *Možnosti rozvoje sociálních dovedností dospívajících ve středních školách*. Praha, 2009. Disertační práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra psychologie. Vedoucí práce doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.
42. KREJČOVÁ, L. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. 226 s. ISBN 978-80-247-3474-3.
43. LACINOVÁ, L.; MICHALČÁKOVÁ, R. Romantické vztahy. In MACEK, P.; LACINOVÁ, L. *Vztahy v dospívání*. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2012. s. 55-68. ISBN 978-80-87474-46-4.
44. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
45. LEARY, T. et al. *Dotazník interpersonální diagnózy – ICL*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1978. 79 s.
46. MACEK, P. Adolescence a čeští dospívající na přelomu století. In SMÉKAL, V.; MACEK, P. *Utváření a vývoj osobnosti: Psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal, 2002. s. 113-128. ISBN 80-85947-83-8.
47. MACEK P. *Adolescence: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999. 207 s. ISBN 80-7178-348-X.
48. MACEK, P.; LACINOVÁ, L. Výzkum vztahů v adolescenci: minulost a současnost. In MACEK, P.; LACINOVÁ, L. *Vztahy v dospívání*. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2012. s. 11-23. ISBN 978-80-87474-46-4.
49. MACEK, P.; ŠTEFÁNKOVÁ, Z. Vztahy s rodiči a jejich souvislosti s citovou vazbou. In MACEK, P.; LACINOVÁ, L. *Vztahy v dospívání*. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2012. s. 25-40. ISBN 978-80-87474-46-4.
50. MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 8021010703.
51. MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
52. MEAD, G. H. Mind, Self and Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist. In: *livrosgratis.com* [online]. [1932], [cit. 2015-10-19]. Dostupné z: <http://livros01.livrosgratis.com.br/bu000001.pdf>.
53. MEEUS, W.; DEKOVIC, M. Identity development, parental and peer support in adolescence: Results of a national Dutch survey. *Adolescence*. 1995, vol. 30, no. 120, p. 931-944. ISSN 0001-8449.
54. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

55. ODEHNAL, J. Socializace lidského jedince. In JANOUŠEK, J. *Sociální psychologie*. Praha: SPN, 1988. s. 131-153.
56. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. 234 s. ISBN 80-85498-27-8.
57. PETERSEN, A. C. Adolescent development. *Annual Review Psychology*. 1988, vol. 39, no. 1, p. 583-607. ISSN 0066-4308.
58. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009a. 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
59. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009b. 271 s. ISBN 978-80-7367-567-7.
60. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
61. ROESER, R. W.; ECCLES, J. S.; SAMEROFF, A. J. School as a Context of Early Adolescents' Academic and Social-Emotional Development: A Summary of Research Findings. *The Elementary School Journal*. 2000, vol. 100, no. 5, p. 443-471. ISSN 0013-5984.
62. ROESER, R. W.; MIDGLEY, C.; URDAN, T. C. Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*. 1996, vol. 88, no. 3, p. 408-422. ISSN 0022-0663.
63. SCHLEYER-LINDENMANN, A.; PIOLAT, M. Les tâches de développement: un concept à redécouvrir. *Psychologie française*. 2011, vol. 56, no. 2, p. 81-101. ISSN 0033-2984.
64. SKLENÁŘOVÁ, N. *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2013. 147 s. ISBN 978-80-7464-391-0.
65. SOKOLOVÁ, L. *Didaktika psychologie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. 161 s. ISBN 978-802-2328-067.
66. STERNBERG, R. J. Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human development*, 1988, vol. 31, p. 197-224. ISSN 0018-716X.
67. STERNBERG, R. J.; WILLIAMS, W. M. *Educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon, 2002. 616 s. ISBN 0-321-01184-8.
68. ŠIRŮČEK, J.; ŠIRŮČKOVÁ, M. Vývoj a zkoumání vrstevnických vztahů. In MACEK, P.; LACINOVÁ, L. *Vztahy v dospívání*. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2012. s. 41-53. ISBN 978-80-87474-46-4.

69. ŠKODA, J.; DOULÍK, P. *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. 206 s. ISBN 978-80-247-3341-8.
70. ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2010. 247 s. ISBN 80-246-0877-4.
71. ŠVARCOVÁ, I. Vývoj a stav pedagogické terminologie. In ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky*. 2., upr. a rozš. vyd. Praha: Vydavatelství VŠCHT, 2008. s. 13-18. ISBN 978-80-7080-690-6.
72. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
73. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.
74. VALIŠOVÁ, A. Soudobá škola, autorita a strukturované formy vedení. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. s. 13-22. ISBN 80-7184-624-4.
75. VALIŠOVÁ, A. Pedagogická interakce a komunikace jako součást sociální kompetence. In VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. s. 225-239. ISBN 978-80-247-3357-9.
76. VALIŠOVÁ, A.; SINGULE, F.; VALENTA, J. *Didaktika pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 180 s. ISBN 80-7066-105-4.
77. VÁŇOVÁ, R. Vzdělávání učitelů v českých zemích. In VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. s. 27-47. ISBN 978-80-247-3357-9.
78. VYGOTSKIJ, L. S. Pedagogické souvislosti: Vztah vývoje a učení, školní vyučování, zóna nejbližšího vývoje. In VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. s. 71-108. ISBN 80-7178-943-7.
79. WENTZEL, K. R.; McNAMARA BARRY, C.; CALDWELL, K. A Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology*. 2004. vol. 96, no. 2, p. 195-203. ISSN 0022-0663.
80. WILD, T. C.; ENZLE, M. E.; HAWKINS, W. L. Effects of Perceived Extrinsic Versus Intrinsic Teacher Motivation on Student Reactions to Skill Acquisition. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1992. vol. 18, no. 2, p. 245-251. ISSN 0146-1672.
81. WITKIN, H. A.; MOORE, C. A.; GOODENOUGH, D. R.; COX, P. W. Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications. *Review of Educational Research*. 1977. vol. 47, no. 1, p. 1-64. ISSN 1935-1046.

82. WUBBELS, T.; LEVY, J.; BREKELMANS, M. Paying Attention to Relationships. *Educational Leadership*. 1997. vol. 54, no. 7, p. 82-86. ISSN 0013-1784.
83. ZARETSKII, V. K. The Zone of Proximal Development: What Vygotsky Did Not Have Time to Write. *Journal of Russian & East European Psychology*. 2009. vol. 47, no. 6, p. 70-93. ISSN 1061-0405.
84. ZARRETT, N.; ECCLES, J. The passage to adulthood: Challenges of late adolescence. *New Directions for Youth Development*. 2006. vol. 2006, no. 111, p. 13-28. ISSN 1533-8916.
85. ZVÍROTSKÝ, M. Pedagogika – moderní věda o výchově. In BENDL, S. *Vychovatelství: Učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. s. 16-40. ISBN 978-80-247-4248-9.